



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Musik als Sprache? - Programmmusik als Auslöser
ähnlicher Assoziationen in einem interkulturellen DaZ-
Unterricht“

Verfasserin

Mag.^a Katharina Scherner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsche Philologie

Betreuerin:

Prof. Mag. Dr. İnci Dirim

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Betreuerin Mag. Dr. Inci Dirim bedanken, die mich trotz des Zeitengpasses und des großen Diplomansturms noch unter ihre Fittiche nahm und ihr Bestes gegeben hat, um mich zu unterstützen.

Des Weiteren möchte ich meinen Dank an meine Wohngemeinschaftsmitglieder richten, die immer für mich da waren und den Prozess der Diplomarbeit in allen Phasen miterlebten und stets versuchten, meine Computerkenntnisse zu verbessern. Ein großer Dank richtet sich auch an meine Eltern, die während meines Studiums stets für mich da waren und mich tatkräftig unterstützten. Hier möchte ich auch noch besonders meiner Mutter für die vielen Korrekturstunden danken.

Herzlich bedanken möchte ich mich außerdem bei Mag. Barbara Brunmair, die es mir ermöglichte, meine Forschungen innerhalb der VHS Ottakring durchführen zu können. Meinen Interviewpartnerinnen und den Lernenden, die sich für die Forschung zur Verfügung gestellt haben, gebührt an dieser Stelle auch ein großer Dank.

Außerdem möchte ich mich bei meinen Studienkolleginnen Valentina Hornek und Elisabeth Kriechbaumer bedanken, die mich in schwierigen Phasen stets motivierten.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	7
Abkürzungsverzeichnis	8
1.) Einleitung	9
1.1) Forschungsfragen	10
1.2) Hypothesen und Ziele	11
1.3) Aufbau der Arbeit	12
1.4) Forschungsstand	13
2.) Methoden und Quellen	15
3.) Ein interkultureller DaZ-Unterricht	23
3.1.) Die Problematik der Begrifflichkeit „Kultur“	23
3.2) Interkulturelle Kompetenz	30
3.2.1) Problematik einer „interkulturelle Kompetenz“ – aus der Sicht der Migrationspädagogik	34
3.2.2) Der Kulturbegriff im Kontext der Arbeit	40
3.3) „Interkultureller Unterricht“ mit Musik	41
4.) Musik als Sprache – ein interkultureller Ansatz der Vermittlung?	44
4.1) Musik und Sprache – eine archetypische Verbindung?	46
4.2) Musik der Sprache – Das musikalisch- rhetorische Prinzip im Barock	51
4.3) Musik als Sprache der Gefühle	59
4.3.1) Problematik der Musik als Sprache	63
4.3.2) Der Sinnträger der Musik	66
4.3.2.1) Innermusikalische Sinnträger	68
4.3.2.2) Außermusikalische Sinnträger	69
5.) Programmmusik im Diskurs der Entwicklung der Instrumentalmusik – ein Auslöser innerlicher Assoziationen?	71
5.1) Die Entwicklung der Programmmusik und die Problematik einer Definition	72
5.2) Die Sprache der Programmmusik	79
5.3) Eine Alpensinfonie – Op. 64	80
5.3.1) Entstehungsgeschichte, Inhalt und Form – Eine Alpensinfonie	83
5.3.2) Analyse des Werkes Eine Alpensinfonie	85
5.3.2.1) Eine Alpensinfonie - Auf der Alm	86
5.3.2.2) Gewitter und Sturm, Abstieg – Eine Alpensinfonie	87

5.4) <i>Programmmusik als Auslöser ähnlicher Assoziationen</i>	89
5.4.1) Musiksoziologie – musikalische Gestaltungsgesetze als Basis ähnlicher Assoziationen	98
6.) Feldforschung VHS Ottakring	100
6.1) <i>Institutionsbeschreibung</i>	101
6.2) <i>Unterrichtseinheit – Methoden und Ablauf</i>	102
6.3) <i>Analyse teilnehmende Beobachtung</i>	109
6.3.1) <i>Teilnehmende Beobachtung – A2/ B2 Kurs</i>	110
6.4) <i>Analyse der Interviews</i>	111
6.5) <i>Analyse der Meinungsbilder</i>	117
6.6) <i>Analyse der Cluster</i>	120
6.6.1) <i>Clustermodell 1</i>	120
6.6.2) <i>Clustermodell 2</i>	122
6.6.3) <i>Klassifizierung der Begrifflichkeiten</i>	124
6.6.3.1) <i>Klassifizierungen des ersten Clustermodells</i>	124
6.6.3.2) <i>Klassifizierung des zweiten Clustermodells</i>	126
7.) Conclusio	129
8.) Literaturverzeichnis	132
8.1) <i>Audioquellen</i>	132
8.2) <i>Primärquellen</i>	132
8.3) <i>Sekundärquellen</i>	132
8.4) <i>Internetquellen</i>	137
8.) Anhang	138
Abstract	175
Lebenslauf	176

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Unger, Hans-Heinrich: Die Beziehung zwischen Musik und Rhetorik im 16.-18. Jh. 6. Aufl. – Georg Olms Verlag: Würzburg, 2000. S. 19	S.49
Abb. 2: Specht, Richard: <i>Richard Strauss. Eine Alpensinfonie op.64. Thematische Analyse von Richard Specht.</i> – Universal-Edition: Wien, 1916. S. 8	S.85
Abb.3: Specht, Richard: <i>Richard Strauss. Eine Alpensinfonie op.64. Thematische Analyse von Richard Specht.</i> – Universal-Edition: Wien, 1916. S. 8	S.85
Abb.4: Specht, Richard: <i>Richard Strauss. Eine Alpensinfonie op.64. Thematische Analyse von Richard Specht.</i> – Universal-Edition: Wien, 1916. S.8	S.86
Abb.5: Specht, Richard: <i>Richard Strauss. Eine Alpensinfonie op.64. Thematische Analyse von Richard Specht.</i> – Universal-Edition: Wien, 1916. S. 14.....	S.87
Abb. 6: Specht, Richard: <i>Richard Strauss. Eine Alpensinfonie op.64. Thematische Analyse von Richard Specht.</i> – Universal-Edition: Wien, 1916. S. 14.....	S.87
Abb.7: Specht, Richard: <i>Richard Strauss. Eine Alpensinfonie op.64. Thematische Analyse von Richard Specht.</i> – Universal-Edition: Wien, 1916. S. 14	S.88
Abb.8: Clustermodell von Katharina Scherner [19.11.2012]	S.106
Abb.9: Darstellung eines Ausschnitts der Didaktisierung von Katharina Scherner [01.10.2012]	S.107
Abb.10: Darstellung des Diagrammes 1 von Katharin Scherner [20.12.2012]	S.119
Abb.11: Darstellung des Diagrammes 2 von Katharin Scherner [20.12.2012]	S.121
Abb.12: Darstellung des Diagrammes 3 von Katharina Scherner [20.12.2012]	S. 123
Abb.13: Darstellung des Kreisdiagramms 1 von Katharina Scherner [20.12.12]	S.124
Abb.14: Darstellung des Diagrammes 4 von Katharin Scherner [20.12.2012]	S.125
Abb.15: Darstellung des Kreisdiagramms 1 von Katharina Scherner [20.12.12]	S.126

Abkürzungsverzeichnis

DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
FSU	Fremdsprachenunterricht
VHS	Volkshochschule

1.) Einleitung

Der Aspekt der „Interkulturalität“ als Grundbestandteil innerhalb Kursen im Bereich Deutsch als Zweitsprache gewinnt in der Literatur und in der Praxis in den letzten Jahren große Bedeutung. Als problembehafteter Ausdruck, den es gilt in Bezug auf den Gesichtspunkt einzelner Zuordnungen zu gewissen „kulturellen“ Normen zu beleuchten gilt, findet die Wissenschaft stets neue Ansätze innerhalb dieser Materie. Im Sinne der Migrationspädagogik findet im Moment eine kritische Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit des „Interkulturellen“ statt. Die Vertreter der Migrationspädagogik die Meinung vertreten, dass der interkulturelle Diskurs eine kontroverse Auswirkung aufweist, anders als dies durch die Integration des Terminus eingangs gewünscht war. Dabei handelt es sich vor allem um die Kritik einer verstärkten Trennung der Majoritäts- und Minoritätsgruppen, die dazu führt, dass ein hierarchisches System zwischen den Gruppen entsteht, welches diese weiter voneinander entfernt und nicht wie zunächst gewünscht eine Annäherung der beiden bewirkt.¹

Die Perspektive der Migrationspädagogik kann auch im Hinblick auf die Fertigkeit der „interkulturellen Kompetenz“ beobachtet werden. In Bezug auf die Einbindung „interkultureller Kompetenz“ innerhalb eines DaZ-Unterrichts² richtet sich der Fokus der wissenschaftlichen Diskurse zumeist auf die Position der Lehrperson. Die Kompetenz der Lernenden wird dabei kaum beachtet, was wiederum die Kritik der einseitigen hierarchischen Struktur unterstützt. Aus diesem Grund wird innerhalb dieser Arbeit das Augenmerk auf die „interkulturelle Kompetenz“ der Lernenden gerichtet, die im Sinne einer Interaktion „zwischen den Kulturen“ von großer Bedeutung sein kann.

Der Anspruch dieser Diplomarbeit ist es, darzustellen, inwieweit eine durch „interkulturelle“ Begegnung ausgelöste Situation, die aufgrund der bestehenden Heterogenität der Lernenden innerhalb eines DaZ-Kurses eines gegenseitigen „kulturellen“ Verständnisses bedarf, durch die Integration von Programmmusik im Unterricht erleichtert werden kann.

Die Programmmusik als Auslöser ähnlicher Assoziationen soll dabei als Hilfestellung untersucht werden, indem sie als „Universalsprache“ den Lernenden möglicherweise dazu

¹ vgl. Mecheril, Paul (2004) S. 5

² Die Begrifflichkeit DaZ oder Deutsch als Zweitsprache ist vor nicht allzu langer Zeit entstanden und kann erst seit 2010, als die erste Professur in diesem Gebiet angetreten wurde, als etablierter Terminus angesehen werden. DaZ bezieht sich auf den Erwerb der deutschen Sprache innerhalb eines deutschsprachigen Kontexts, was den Gegensatz zum Gebiet DaF (Deutsch als Fremdsprache) aufweist, welches sich auf das Fremdsprachenerlernen außerhalb des deutschen Raumes bezieht. Somit ist DaZ-Erwerb im Sinne eines Deutschlernens innerhalb Migrationskontexten zu sehen, welcher auch ungesteuert von Statten gehen kann, indem nicht ausschließlich während Kursen Deutsch gelernt wird, sondern diese Aneignung auch aufgrund alltäglicher Kontakte mit der Außenwelt zu Stande kommen kann [vgl. Springsits, Birgit (2012) S. 98-99].

verhilft zwischen den „Kulturen“ kommunizieren zu können. Im Sinne dieses Ansatzes gilt es eine Verstärkung des Gemeinschaftsgefühls aufgrund ähnlicher Gefühlsassoziationen zu untersuchen, die eventuell aufgrund eines Perspektivenwechsels, indem Eigenes zum Fremden und Fremdes zum Eigenen gemacht wird, zu Stande kommen kann.

Um diese Untersuchungen darlegen zu können, wird innerhalb dieser Arbeit eine Forschung erläutert, die in Form von Unterrichtseinheiten in einem „Deutsch als Zweitsprache“ Kurs des Niveaus A2 und einem des Niveaus B2 Kurs in der VHS Ottakring durchgeführt wurde. Die Didaktisierung, welche dabei ihre Verwendung findet, wurde dahingehend gestaltet, dass die zu erforschenden Elemente im Zentrum stehen. Da im Zusammenhang mit der ausgehenden Forschung bis dato keine konkreten Untersuchungen innerhalb eines DaZ-Unterrichts durchgeführt wurden, stellt diese Didaktisierung einen möglichen Zugang einer Darstellung der Integration von Programmmusik im DaZ-Unterricht und die dadurch entstehenden neuen Ansätze bezüglich eines Lehrens zwischen den „Kulturen“ dar.

Aufgrund der von den Lernenden durchgeführten Übungen und den daraus resultierenden Ergebnissen wird in dieser Diplomarbeit ein Analyseverfahren vorgestellt, welches sich sowohl auf qualitative als auch auf quantitative Forschungsmethoden stützt.

1.1) Forschungsfragen

Diese Diplomarbeit basiert auf vier Forschungsfragen, auf welche sich die Forschung stützt. Die erste Frage beschäftigt sich mit der Annahme, dass Musik als eine Sprache verstanden werden kann, die für alle gleichermaßen verständlich ist und lautet folgendermaßen:

1.) „Kann Musik als eine Sprache gesehen werden, die über „kulturelle“ Normen hinweg verständlich ist und somit als „Universalsprache“ fungiert?“

Eine weitere Frage, welche eng an die erste gekoppelt gesehen werden kann, befasst sich mit dem Gedanken, dass Programmmusik eine „innermusikalische Bedeutung“ mit sich trägt, welche dadurch bei den Lernenden innerhalb eines „interkulturellen“ DaZ-Unterrichts ähnliche Assoziationen auslöst:

2.) „Können aufgrund von Programmmusik bei den Lernenden ähnliche Assoziationen ausgelöst werden, die auch der Intention des Komponisten entsprechen?“

Die dritte Frage bezieht sich auf die Gattung der Programmmusik im Sinne einer besonderen Eignung dieser für den „interkulturellen“ Unterricht als Auslöser ähnlicher Assoziationen:

3.) „Warum eignet sich besonders Programmmusik als musikalische Gattung für den DaZ-Unterricht?“

Die vierte und letzte Fragestellung bezieht sich auf die Förderung der „interkulturellen Kompetenz“ der Lernenden, indem beobachtet werden soll, inwieweit ein Bewusstsein ähnlicher Assoziationen zu einer musikalischen Sequenz den Lernenden verdeutlicht, dass „kulturelle“ Unterschiede überwunden werden können und viele Gemeinsamkeiten bestehen, welche ein „Wir-Gefühl“ entstehen lassen.

4.) „Inwieweit kann die Erkenntnis ähnlich entstehender Assoziationen zu einem Musikstück das Gemeinschaftsgefühl der Lernenden verstärken und die Unterscheidung zwischen „Eigenem“ und „Fremden“ verringern?“

1.2) Hypothesen und Ziele

Die Hypothesen, welcher der Forschungsarbeit unterliegen, beziehen sich zunächst auf die Annahme, dass Musik in gewisser Weise als Sprache fungieren kann, indem diese aufgrund der Auslösung von Gefühlen ähnliche Emotionen entstehen lässt. Besonders im Sinne der Programmmusik gehe ich davon aus, dass diese aufgrund ihrer Bildlichkeit angesichts der Darstellung außermusikalischer Inhalte in der Lage ist, den dargebotenen Kontext zu vermitteln. Dadurch gehe ich in diesem Zusammenhang von einer „innermusikalischen Bedeutung“ der Musik aus, welche über „kulturelle“ Normen hinweg als Sprache zu fungieren. Diese Vermutung bildet die Grundlage für die Hypothese, dass hinsichtlich der Integration von Programmmusik im Unterricht ähnliche Assoziationen bei den Lernenden entstehen.

Eine weitere Annahme, warum sich gerade Programmmusik in diesem Zusammenhang für den DaZ-Unterricht eignet bezieht sich auf die Zugehörigkeit der musikalischen Gattung innerhalb der westlich klassischen Musik. Dabei nehme ich an, dass in nahezu allen „Kulturen“ ein gewisser Zugang zu dieser Art von Musik besteht und aus diesem Grund als „neutrale“ oder „überkulturelle“ Musikrichtung angesehen werden kann. Obwohl in Bezug zu ethnisch „kulturellen“ Gegebenheiten - welche innerhalb dieser Arbeit eher ausgeschlossen werden, da es sich um eine feinere Definition von „Kultur“ in diesem Zusammenhang handelt – unterschiedliche klassische Musikrichtungen vorzufinden sind, kann der Aspekt der Präsenz von westlicher klassischer Musik zumeist nicht ausgeschlossen werden. Des Weiteren stützt sich die Annahme der Eignung von Programmmusik darauf, dass diese aufgrund des „neutralen“ Zuganges eine Auseinandersetzung ermöglicht, die sich ausschließlich auf die musikalische Struktur und deren Vermittlungscharakter konzentriert.

Eine weitere Hypothese dieser Arbeit stützt sich auf die Annahme, dass das bewusste Wahrnehmen der Lernenden ähnlicher Assoziationen zu den gehörten Musikausschnitten dazu führt, dass diese weggehen von einem Gedanken, welcher sich auf eine Unterscheidung zwischen „Eigenem“ und „Fremden“ fokussiert, hin zu einer Ansicht, dass die „kulturellen“ Unterschiede zwischen ihnen nicht so groß sind wie gedacht. Dabei wird angenommen, dass das Gemeinschaftsgefühl der Lernenden untereinander gefördert werden kann und eine „interkulturelle Kompetenz“ im Umgang miteinander verstärkt wird. Das Ziel dieser Arbeit ist es somit aufgrund einer Unterrichtseinheit in zwei verschiedenen Kursen der VHS Ottakring mit Hilfe von leitfadengestützten Experteninterviews, teilnehmender Beobachtung, einem Meinungsbild, Literaturrecherche und der Clusteranalysemethode herauszufinden, inwieweit Musik als eine „Universalsprache“ angesehen werden kann, die den Lernenden dazu verhilft, aufgrund von ähnlichen Assoziationen ihr Gemeinschaftsgefühl und ihre „interkulturelle Kompetenz“ zu schulen.

1.3) Aufbau der Arbeit

Die Diplomarbeit gliedert sich in sieben Kapitel, welche einen jeweiligen Blickpunkt auf bestimmte bezüglich der Forschungsfrage zu behandelnde Elemente legen.

Die Einleitung, eine Darstellung der Hypothesen und Ziele, sowie der Forschungsstand bezüglich der Thematik bilden die Einführung in die Materie der Arbeit.

Im Kapitel zwei erfolgt ein Überblick über die Methoden und Quellen, welche innerhalb der Forschungsarbeit ihre Verwendung finden. Dabei wird der Fokus auf das leitfadengestützte Experteninterview, die teilnehmende Beobachtung und die Clusteranalysemethode, welche den quantitativen Methoden entspringt, genauer behandelt. Diese unterschiedlichen Methoden werden bezüglich ihrer Stellung innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses betrachtet und im Sinne eines notwendigen Einsatzes für die Forschungsarbeit dieser Diplomarbeit begründet.

Innerhalb des dritten Kapitels wird der „interkulturelle“ DaZ-Unterricht dargestellt bezüglich der dabei integrierten Problematik der Begrifflichkeit „Kultur“, der Frage nach einer „interkulturellen Kompetenz“, der Darlegung der Problematik, welche mit einer Feststellung „interkultureller Kompetenz“ einher geht im Sinne der migrationspädagogischen Sicht und die Integration musikalischer Elemente in einen „interkulturellen“ Unterricht.

Das vierte Kapitel stellt den Zusammenhang zwischen Musik und Sprache dar, indem Zunächst die gemeinsamen Wurzeln beider Künste und die Musik der Sprache innerhalb des musikalisch-rhetorischen Umsetzungsprinzips von Musik und Sprache, wie es im

Barock vorzufinden war, dargestellt werden. Musik als Sprache der Gefühle bildet einen weiteren Fokus in diesem Kapitel, indem der musikästhetische Diskurs des 18. Jh. beleuchtet wird und dabei auf die Problematik der Musik als Sprache eingegangen wird. In Bezug auf die Fragestellung der Existenz einer „innermusikalischen Bedeutung“, welche bei den Lernenden ähnliche Assoziationen auslöst, wird hier der Sinnträger der Musik als „innermusikalischer“ und „außermusikalischer“ Sinnträger dargestellt.

Im fünften Kapitel wird die Programmmusik im Sinne eines Auslösers ähnlicher Assoziationen beschrieben. Dabei wird zunächst die Programmmusik als musikalische Gattung an sich vorgestellt und ihr sprachlicher Gehalt beobachtet. Die *Alpensinfonie* von Richard Strauss, welche als Musikbeispiel innerhalb des DaZ-Unterrichts verwendet wird, wird in diesem Abschnitt hinsichtlich wichtiger Informationen bezüglich deren Aufbau und Inhalt beschrieben, um die entstandenen Assoziationen der Lernenden besser deuten zu können und Parallelen aufweisen zu können. Dabei wird hier aus diesem Grund auch ein Fokus auf die Musiksequenzen *Auf der Alm* und *Gewitter, Sturm, Abstieg* gerichtet, da diese musikalischen Abschnitte für den Unterricht verwendet wurden. Dieses Kapitel schließt mit einem musiksoziologischen Zugang ab, indem die musikalischen Gestaltungsgesetze als Basis ähnlicher Assoziationen beleuchtet werden.

Das sechste Kapitel dient der Analyse der auszuwertenden Ergebnisse, welche während der Forschung dargelegt wurden. Dabei steht die Feldforschung in der VHS Ottakring im Sinne des Unterrichts innerhalb eines A2 und eines B2 Daz-Kurses im Mittelpunkt. Um die Forschungsergebnisse darlegen zu können und eine Analyse durchzuführen werden in diesem Kapitel die Experteninterviews, die teilnehmende Beobachtung aus der Sicht der Lehrperson analysiert, sowie eine Clusteranalyse und eine Auswertung des Meinungsbildes dargestellt.

Die Arbeit schließt mit einer Diskussion des theoretischen und praktischen Teils ab, indem innerhalb der Conclusio die Hypothesen und Fragestellungen aufgrund der Erkenntnisse bearbeitet werden.

1.4) Forschungsstand

Bezüglich des Forschungsstandes kann hinsichtlich dieser Arbeit festgestellt werden, dass die Integration von Musik innerhalb der vorhandenen Literatur bezüglich des Bereiches Deutsch als Zweitsprache keinerlei Erwähnung findet. Sofern ein musikalischer Zugang behandelt wird, bezieht sich dieser ausschließlich auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache und auch innerhalb dieses Rahmens werden nahezu ausschließlich Forschungen von Camilla Badstübner-Kizik durchgeführt. An dieser Stelle wird bereits

sichtbar, dass innerhalb der Literatur, welche sich mit dem DaZ-Bereich beschäftigt kaum passendes Material gesichtet werden kann, somit müssen jede Materialien, welche dem DaF-Bereich entsprechen, für den DaZ-Unterrichts umgelegt werden. Obwohl die Musik einen Zugang darstellt, welcher mit neuen Mitteln, wie in diesem Fall mithilfe einer assoziativen Ebene, den Unterricht bereichern könnte, wird innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses und der davon ausgehenden Literatur gering darauf eingegangen.

Bezüglich der Fragestellung, inwieweit Musik als Sprache angesehen werden kann beschränkt sich die Literatur und der Forschungsstand hauptsächlich auf die Musikästhetik des 18. Jahrhunderts und weist dementsprechend auch kaum neue Ansätze auf, die zum Beispiel im Sinne einer Verwendung dieses Phänomens innerhalb des Zweitsprachenerwerbs genutzt werden könnten. Die Musikpsychologie und Musiksoziologie finden dabei einen Ansatz, welcher mit ähnlichen Assoziationen arbeitet, um eine Musiksprache darstellen zu können, die über „kulturelle“ Normen hinweg sprachlichen Charakter aufweisen kann. Diese Erkenntnisse werden jedoch nicht genutzt um damit innerhalb des Bereiches einer „Universalsprache“ für etwaige andere Projekte weiterzuarbeiten, sondern stützen sich stets auf die reine Erforschung der Wirkung der Musik als Sprache.

Bezüglich der Programmmusik an sich muss im Sinne des Forschungsstandes erkannt werden, dass diese musikalische Gattung aufgrund der im 18. Jh. vorherrschenden Kritik lange Zeit kaum Beachtung gefunden hat. Aus diesem Grund ist es schwierig mit aktueller Literatur arbeiten zu können. Im Sinne der Analyse der *Alpensinfonie* von Richard Strauss muss besonders mit dieser Erkenntnis umgegangen werden, da hier hauptsächlich musikwissenschaftliche Arbeiten vorliegen, welche der ersten Hälfte des 20. Jh. entspringen. Da eine musikalische Analyse eines Werkes, welches 1915 entstand jedoch keinem aktuellen Forschungsstand des Jahres 2012 bedarf, kann hier jedoch von einer Problematik abgesehen werden. Aufgrund der Integration der musikwissenschaftlichen Analyse in ein neues Forschungssetting des DaZ-Unterrichts, können hier neue Ansätze erforscht werden, welche auf anderen Forschungsressourcen basieren und somit aktuelle Bedeutung erlangen.

Insgesamt kann jedoch festgehalten werden, dass der Forschungsstand bezüglich einer Integration von Musik in einen DaZ-Unterricht als „alternative“ pädagogische Methode keinerlei Beachtung findet. Im Zusammenhang mit der Frage nach einer Musik als Sprache und der dadurch entstehenden Assoziationen bei den Lernenden wird diese wissenschaftliche Arbeit in den Diskurs über die Programmmusik, als musikästhetischer

Diskurs, in den der Musikpsychologie und Musiksoziologie eingebettet. Aufgrund dieses integrativen Kontexts soll somit aufgrund dieser Arbeit ein neuer Forschungsstand eröffnen, welcher davon ausgeht, neue Forschungen innerhalb dieses Bereiches anzuregen, um damit den „interkulturellen“ DaZ-Unterricht mit der Integration von Musik unterstützen zu können.

2.) Methoden und Quellen

Im Sinne der Beantwortung der eben dargestellten Forschungsfragen, wurden verschiedene Bearbeitungswege gewählt. Der Rückgriff auf unterschiedliche Methoden sollte in diesem Zusammenhang dazu dienen ein allumfassendes Forschungsergebnis vorlegen zu können, welches in weiterer Folge dazu dienen kann die Forschungsfragen bestmöglich beantworten zu können.

Die Kombination aus sowohl qualitativen, wie auch quantitativen Methoden spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle, um die Ergebnisse der Unterrichtseinheiten darstellen zu können und in einen literarischen Diskurs einbetten zu können. In Form der qualitativen Methode wurden zwei verschiedene Methodenbereiche gewählt, die aufgrund ihres offenen Forschungsansatzes erlauben, nicht ausschließlich konkrete Ergebnisse darzustellen, sondern auch den eigenen Blickwinkel, sowie den eines „Experten“ zu integrieren.³ Dabei handelt es sich zum einen um Interviews, die im Sinne des offenen, leitfadengestützten Experteninterviews durchgeführt wurden und zum Anderen um die teilnehmende Beobachtung, welche innerhalb der qualitativen Forschung eine wichtige Rolle übernimmt.

Der quantitative Zugang bezieht sich in dieser Arbeit konkret auf die Unterrichtseinheiten und die damit verbundenen ausgearbeiteten Materialien, welche aufgrund der Fragestellung nach ähnlich ausgelösten Assoziationen, anhand der Clusteranalysemethode behandelt werden. Aufgrund der genauen Darstellung von Ähnlichkeitsbeziehungen muss hier mit Verhältnissen gearbeitet werden, die durch quantitative Methoden besser erschlossen werden können.

Die Literaturrecherche bildet ein weiteres wichtiges Standbein, welches zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen soll. Aufgrund der unterschiedlichen Darlegungen wissenschaftlicher Diskurse im Sinne der behandelten Thematik werden umfassend

³ vgl. Scheffler, Thomas (2002) S.355.7-355.24

Denkweisen dargelegt, um dadurch einen für die Arbeit relevanten Ansatz finden zu können, der in weiterer Folge zur Beantwortung beiträgt.

Bezüglich der Wahl der einzelnen Forschungsmethoden wird nun auch deren wissenschaftlicher Standpunkt dargelegt, um zu veranschaulichen, aus welchen Gründen diese gewählt wurden.

Zunächst wird der qualitative Ansatz veranschaulicht und in den Kontext der wissenschaftlichen Methoden gestellt, um die Vorteile und die Durchführung eines solchen Ansatzes für diese Diplomarbeit darstellen zu können. Der Aspekt, welcher die Bedeutung der Integration einer qualitativen Forschungsmethode innerhalb dieser Arbeit befürwortet, ist die bewegliche Offenheit, mit welcher diese Methode arbeitet.⁴ Die Interviews, welche einen wichtigen Stellenwert in der qualitativen Forschung einnehmen können auch hier dazu dienen durch das Gespräch zwischen InterviewerIn und Interviewter/m neue Denkansätze bezüglich der Forschungsfrage zu erlangen und somit während der Forschung stets neue Zugänge zu der Thematik der Arbeit zu erhalten. Für die Forschungsarbeit dieser Diplomarbeit war es essentiell, dass die bereits vor der Forschung bestehenden Hypothesen nicht ausschließlich durch ein Ergebnis qualitativ verifizieren oder falsifiziert werden sondern mithilfe der teilnehmenden Beobachtung und dem Kontakt mit den Lehrpersonen und Lernenden einen Einblick aus der Sicht mehrerer Perspektiven zu erhalten und auf diese Weise zu einem Ergebnis gelangen zu können. Peter Atteslander schreibt in seinem Werk *Methoden der empirischen Sozialforschung* im Sinne dieses Forschungsverlaufes: „Der Forschungsverlauf verläuft nicht uni-linear sondern reflexiv und vielfach rückkoppelnd.“⁵

Die Struktur, nach welcher die qualitative Forschung innerhalb dieser Arbeit gegliedert wurde, richtet sich nach Thomas Scheffer, der für die qualitative Forschung drei Bestandteile nennt, die im besten Falle als Kombination zu den Forschungsergebnissen führen sollen. Die unstrukturierte teilnehmende Beobachtung, das ero-epische Gespräch, sowie das Studium von Biographien, im Sinne von Literaturrecherche werden von ihm als Teilgebiete genannt.⁶ Aus diesem Grund wurden auch für die hier dargelegte Diplomarbeit alle drei Modelle der qualitativen Forschung gewählt.

Das offene, leitfadengestützte Experteninterview, welches innerhalb der Forschungsmethoden dieser Diplomarbeit Einzug findet, wurde als Interviewtechnik verwendet und bezüglich den Rahmenbedingungen angepasst. Da innerhalb dieses

⁴ vgl. Scheffer, Thomas (2002) S.355.7-355.24

⁵ Atteslander, Peter: *Methoden der empirischen Sozialforschung* . 11. Aufl. – Erich Schmidt Verlag GmbH &Co: Berlin, 2006 S. 90

⁶ vgl. Scheffer, Thomas (2002) S. 359

Kapitels auch der wissenschaftliche Standpunkt der einzelnen Methoden dargelegt werden soll, muss an dieser Stelle auch die Kritik, welche in Zusammenhang mit dieser Methode des Interviewens einhergeht, dargestellt werden. Bemängelt wird die alltägliche Art des Gesprächsführens im Verlauf des Interviews zwischen dem/der in diesem Falle interviewten „Experten“/ „Expertin“ und dem selbst. Diese Kritik wird zum Beispiel von Renate Liebhold und Rainer Trinczek beschrieben, die in ihrem Artikel *Experteninterview* folgendes verlautbaren:

„Die strukturelle Nähe des leitfadengestützten Experteninterviews zur (Frage-) Praxis alltäglicher Lebensführung resultiert darin, dass dieses Verfahren häufig der Diskussion um die methodologische Grundlegung von Interviewformen und Debatten um die jeweiligen Vor- und Nachteile und potentiellen Anwendungsfälle enthoben zu sein scheint – es scheint zu selbstverständlich.“⁷

Diese Kritik kann jedoch auch im Sinne der qualitativen Methoden als positiver Aspekt gewertet werden, da diese offene Form des Interviews und der alltägliche Charakter der Interviewführung dazu beiträgt, den interviewten Personen die Möglichkeit zu geben jegliche Gedanken anzubringen und dadurch nicht aufgrund dezidierter Fragemuster oder einer „unnatürlichen“ Situation während des Interviews eingeschränkt zu werden. Die „unnatürliche“ Situation könnte in diesem Zusammenhang in Form eines Interviews verstanden werden, indem die InterviewpartnerIn sich strukturell an Vorgaben halten müssen, die den Verlauf des Interviews einschränken. Der Gedanke dieses ungezwungenen Gesprächs, im Sinne der Experteninterviews bedarf auch gewisser Struktur, die jedoch nicht den natürlichen Verlauf beeinflussen sollte. Dabei handelt es sich um einen sogenannten Leitfaden, der dazu führen soll, mithilfe von Leitfragen eine gewisse Struktur innerhalb des Interviews zu erhalten, die es ermöglicht, die gewollten Fragerichtungen anzubringen und damit ein Ergebnis zu erhalten, welches der Behandlung der Forschungsfragen dienlich ist. Auf diese Weise soll das Gespräch des Interviews einen „lockeren“ und „unbürokratischen“ Charakter besitzen, bei dem der Leitfaden im Sinne der Leitfragen auch nicht eins zu eins beibehalten werden muss, sofern sich das Interview in eine andere Richtung entfaltet, die der Forschungsfrage entgegenkommt.⁸ Der Leitfragen sollte dahingehend gestaltet werden, dass die Fragen als offene Fragen gestellt werden. In diesem Sinne ist es wichtig die Fragestellungen so zu formulieren, dass diese nicht ausschließlich mit einer Ja oder Nein Antwort abgehandelt werden können.

Bezüglich der Umsetzung eines offenen, leitfadengestützten Interviews muss sich auch die Frage gestellt werden, in wie weit ein „Experte“ als passender InterviewpartnerIn in

⁷ Vgl. Liebhold, Renate; Trinczek Rainer: In: Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra (2002), S. 33

⁸ vgl. Meusner, Michael; Nagel, Ulrike (2005), S. 78.5-78.12

diesem Sinne definiert wird und welche Kriterien von diesem/ dieser erfüllt werden sollten. Michael Meusner und Ulrike Nagel, welche sich mit dem Feld des Experteninterviews genauer beschäftigen, behandeln diesen Aspekt des „idealen“ Interviewpartners/ der idealen InterviewpartnerIn als Experte/ Expertin in ihrem Artikel *ExpertInneninterviews- vielfach erprobt, wenig bedacht*, indem sie schreiben: „In unseren Ausführungen beziehen wir uns auf diejenigen ExpertInnen, die selbst Teil des Handlungsfeldes sind, das den Forschungsgegenstand ausmacht [...] als Experte wird angesprochen [...] wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt.“⁹

Diese ziemlich offen gehaltene Darstellung eines/einer Experten/Expertin trifft im Rahmen dieser Diplomarbeit eindeutig zu, da es sich in diesem Falle um zwei Lehrpersonen handelt, die in der VHS Ottakring beschäftigt sind. Beide unterrichten in einem Integrationskurs und sind mit der Situation innerhalb eines DaZ-Kurses vertraut. Aufgrund ihrer Erfahrungen als Lehrkräfte, können sie ihren Standpunkt als ExpertInnen vertreten.

Die Auswertung eines offenen, leitfadengestützten Interviews erfolgt in dieser Arbeit, indem die Ergebnisse in Zusammenhang mit den Forschungsfragen generalisierend und theoretisch aufgearbeitet werden, um dann zu einer Schlussfolgerung zu gelangen, die die Beantwortung der Forschungsfrage möglich macht. Das Herausfiltern einer Gesamtaussage, die ähnliche und den Interviewten gemeine Aussagen und Ergebnisse beinhaltet, ist für die Beantwortung der Forschungsfragen essentiell.¹⁰ In diesem Kontext muss des Weiteren festgehalten werden, dass im Rahmen dieser Diplomarbeit nur zwei dieser Experteninterviews durchgeführt wurden, dies jedoch in Zusammenhang mit den qualitativen Auswertungen der Materialien analysiert wird und als gemeinsames Ergebnis zur Beantwortung der Fragestellungen führt.

Die Integration eines Meinungsbildes in den Forschungsverlauf basiert auch auf den qualitativen Methoden. Obwohl es sich dabei um eine Art Fragebogen handelt, wird im Sinne dieser Forschung für diese Durchführung eine qualitative Methode bevorzugt, da es sich nicht ausschließlich um ein konkretes Ergebnis aufgrund von Ja/Nein-Antworten handelt, sondern auch ein persönlicher Ansatz hinzukommt. Dabei handelt es sich um eine eigene Meinung der Lernenden, welche zu jeder Frage ihre Gedanken als Experten preisgeben können. Aus diesem Grund handelt es sich hier um eine Variation der zuvor beschriebenen leitfadengestützten Experteninterviews in schriftlicher Form.

⁹ Meusner, Michael; Nagel, Ulrike: *ExpertInneninterviews- vielfach erprobt, wenig bedacht*. In: Bogner, Alexander: *Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Aufl. – Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2005, S.73.

¹⁰ vgl. Meusner, Michael; Nagel, Ulrike (2005), S. 80.10-80.25

Die schon zuvor angedeutete Offenheit und Beweglichkeit dieser Methode erlaubt es, Beobachtungen und Meinungen in die Forschung zu integrieren und diese während der Forschungsarbeit zu erweitern und zu ergänzen. Aus diesem Grund ist das Beobachten – hier im Sinne der teilnehmenden Beobachtung ein wichtiger Bestandteil.

Diese Methode ist im Zusammenhang mit dem Unterricht an der VHS Ottakring als sinnvoll zu erachten, da die Lehrperson als gleichzeitige Forschungsperson die Beobachtungen während des Unterrichts durchführen kann und somit Erwartungshaltungen innerhalb dieses Verlaufs beobachtet werden können. Aufgrund dieser Erkenntnisse kann das gesammelte Wissen im Zuge der nächsten Unterrichtseinheit erneut beobachtet werden und auf diese Weise ist die forschende Person in der Lage, durch die vollzogenen Ergänzungen und Erweiterungen Hypothesen zu verifizieren oder falsifizieren. Der Ethnologe Thomas Scheffer beschäftigt sich im Sinne seiner Forschung speziell mit dem Aspekt des Beobachtens als Teil der qualitativen Forschung und schreibt dazu in seinem Artikel *Das Beobachten als sozialwissenschaftliche Methode – von den Grenzen der Beobachtbarkeit und ihrer methodischen Bearbeitung* wie folgt:

„[...] Dabei wird nicht, wie üblich von einer vorher genau festgelegten Stichprobe ausgegangen, sondern das Sample wird nach den jeweils wichtigen Aspekten für die Theoriebildung laufend erweitert. Damit ist die notwendige Flexibilität des Forschungsablaufes garantiert, um dem Forschungsgegenstand adäquate Hypothesen zu erzeugen. Auf einem solchen Weg werden bereits bewährte theoretische Überlegungen erweitert und modifiziert.“¹¹

Während der Durchführung einer „teilnehmenden Beobachtung“ müssen verschiedene Kriterien beachtet werden, die es in weiterer Folge ermöglichen zu dem gewünschten Ergebnis zu gelangen. Der Soziologe Roland Girtler behandelt diese Methode innerhalb seines Werkes *Methoden der qualitativen Sozialforschung* wie folgt:

„Er selbst verhält sich bei der Beobachtung gegenüber dem zu Beobachtenden grundsätzlich passiv (was aber nicht heißt, daß [sic!] er nicht auf das Handeln in der betreffenden Gruppe einwirkt, s.u.), wobei er gleichzeitig versucht, seine Beobachtung im Sinne seiner Fragestellung zu systematisieren und den Beobachtungsvorgang kritisch hinsichtlich einer Verzerrung durch seine Perspektive zu prüfen.“¹²

Die Aufgabe des Forschers, im Sinne der teilnehmenden Beobachtung als Lehrperson, ist es somit, die Situation und die Reaktion auf die einzelnen Übungen zu beobachten und die

¹¹ Scheffer, Thomas: *Das Beobachten als sozialwissenschaftliche Methode – Von den Grenzen der Beobachtbarkeit und ihrer methodischen Bearbeitung* S.351-374. In: Schaeffer, Doris; Gabriele Müller-Mundt (Eds.): *Qualitative Forschung in den Gesundheits- und Pflegewissenschaften*. – Huber Verlag: Bern, 2002. S.356.

¹² Girtler, Roland: *Methoden der qualitativen Feldforschung. Anleitung zur Feldarbeit*. – Hermann Böhlau Nachf. Gesellschaft m.b.H.: Böhlau, 1984. S. 44

vorgefertigten Erwartungshaltungen abzulegen. Die Ereignisse während der Unterrichtseinheiten werden auf diese Weise aus einer „objektiven“ Sicht betrachtet. Die hier durchgeführte Forschung kann der offenen, teilnehmenden und unstrukturierten Beobachtung zugeordnet werden, die sich dadurch auszeichnet, dass keine bestimmten Angaben vorgegeben sind. Eine genaue Beschreibung der Art und Weise, inwiefern die Beobachtung vonstatten geht oder in welchem zeitlichen Rahmen sie stattfinden soll wird nicht definiert. Wichtig dabei ist jedoch, dass die beobachtete Situation und die festgestellten Ergebnisse in ihrer Gesamtheit festgehalten werden. Um diese Ergebnisse ergänzen zu können, kann zuzüglich der offenen, leitfadengestützten Interviews eine weitere Perspektive, die der teilnehmenden Beobachtung hinzugefügt werden.¹³

Die Forschungsmethode eignet sich besonders zur Überblicksverschaffung bezüglich sozialer Handlungsmuster. Dies ist im Sinne des Kontextes der Diplomarbeit wichtig, um die Reaktionen und das soziale Verhalten im Sinne der tatsächlichen Existenz einer Musiksprache und der Steigerung eines Gemeinschaftsgefühls innerhalb der Lernergruppe darzustellen. Martin Cortazzi deutet diese Beschaffenheit der Methode an, indem er schreibt: „Narrative research offers the possibility of allowing a fairly immediate investigation into the organization of social and cognitive interpretations, whether the focus is on the progress of interpretation or on the events interpreted.“¹⁴

Die Problematik, welche im Zusammenhang mit dieser Methode besteht, betrifft die „Objektivität“, welche während der Forschung gegeben sein sollte. Die Kontrollinstanz dafür stellt hier jedoch der Beobachter/ die Beobachterin selbst dar, was dazu führt, dass dieser/ diese weitgehend die wissenschaftliche Sicht beibehalten muss, ohne dabei auf die Erwartungshaltungen, die schon vor der Untersuchung bestehen, einzugehen.

Die qualitative Methode, welche für die Auswertung der Didaktisierung und im Speziellen für die Ergebnisse der angefertigten Cluster gewählt wurde, kann als Anlehnung an die Clusteranalysemethode angesehen werden. Diese Forschungsmethode gewinnt innerhalb der letzten Jahre in verschiedenen wissenschaftlichen Gebieten an Bedeutung, sofern es sich um die Auswertung von Klassifikationsaufgaben handelt.¹⁵ Da für die Darlegung der Ergebnisse dieser Arbeit auch Klassifikationen ausgearbeitet werden müssen, um Ähnlichkeitsverhältnisse darzustellen, kann wohl davon ausgegangen werden, dass sich diese Methode besonders eignet. Der Ausgangspunkt welcher dieser Methode zu Grunde liegen sollte, bezieht sich auf eine gegebene Menge von Objekten, zwischen denen

¹³ Vgl. Girtler, Roland (1984) S. 45.33-46.25

¹⁴ ebd. (2002) S. 386

¹⁵ vgl. Bacher, Johann (1996) S. 1

Ähnlichkeitsbeziehungen bestehen.¹⁶ Das Hauptziel, welches diese Methode verfolgt ist die Einteilung einer Menge von Klassifikationsobjekten in Klassen oder Cluster, aufgrund ihrer homogenen Sinnzusammenhänge. Bezüglich dieser Forschungsarbeit kann von einer empirischen Klassifikation gesprochen werden, da die Beobachtungen und Ergebnisse auf einer empirischen Studie basieren.¹⁷ Im Sinne dieser Diplomarbeit können als solche die aufgelisteten Begrifflichkeiten, welche als Assoziationen innerhalb der Cluster dargestellt werden ihre Verwendung finden. Die Methode schlägt einen konkreten Ablauf vor, nachdem es möglich ist, zu den gewünschten Ergebnissen zu gelangen. Zunächst muss eine Untersuchungsfragestellung vorhanden sein, die in weiterer Folge die partizipierenden TeilnehmerInnen der Forschung nach gewissen Kriterien auswählt. Im Falle dieser Arbeit kann die Forschungsfrage in diesem Zusammenhang folgendermaßen lauten: „Kann Programmmusik als Auslöser ähnlicher Assoziationen innerhalb eines „interkulturellen“ DaZ-Unterrichts angesehen werden und in wie weit stimmen die gewonnenen Assoziationen mit jenen Vorstellungen des Komponisten überein?“ Die TeilnehmerInnen für die Forschung wurden aufgrund ihrer Teilnahme eines A2 oder B2 Kurses in der VHS Ottakring ausgewählt.

Der nächste Schritt, welchen die Methode vorgibt, bezieht sich auf die Aufarbeitung der Ausgangsdaten. Dies ist ein Prozess des Zusammentragens aller auszuwertenden Cluster, die von den Lernenden produziert wurden. Die Klassifikationsverfahren werden in weiterer Folge gewählt, indem Gruppierungen ähnlicher Objekte, welche in diesem Zusammenhang durch die Assoziationen dargestellt werden, vollzogen werden. Dabei muss darauf geachtet werden, dass eine Struktur zwischen den Objekten besteht, die Ähnlichkeitsbeziehungen aufweist. Essentiell dabei ist die Annahme, dass jedes Cluster zumindest aus einem Objekt bestehen muss, die Objekte jeweils zu einem Cluster zugehörig sind und jedes Objekt einem Cluster zugeteilt werden kann.¹⁸ Die Problematik, welche in diesem Zusammenhang bestehen kann, bezieht sich auf die Wahl der Zuordnung der einzuordnenden Objekte. Diese Suche nach einer Identifikation homogener Untergruppen kann auf verschiedene Weisen erfolgen. Zum einen können dabei algorithmische Formeln verwendet werden, welche die Partition der Objekte als Ergebnis aufweist, zum anderen kann der Forscher, sofern es die Ergebnisse erlauben, auch intuitiv agieren.¹⁹ Da im Sinne der vorliegenden Forschung Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen den Objekten erkennbar sind und die auszuwertenden Ergebnisse einem nicht allzu großen Rahmen entspringen, kann hier wohl

¹⁶ vgl. Eckes, Thomas (1980) S. 9

¹⁷ vgl. Bacher, Johann (1996) S. 1

¹⁸ vgl. Eckes, Thomas (1980) S. 10

¹⁹ vgl. ebd. (1980) S. 14

die Methode des intuitiven Verfahrens verwendet werden. Dabei wird versucht aufgrund ähnlicher Gruppenzugehörigkeit der Objekte verschiedene Cluster zu definieren, welche diese beinhalten und somit als klassifiziert bezeichnet werden können. Dabei müssen jedoch gewisse Konditionen erfüllt werden im Sinne eines wechselseitigen Ausschlusses der einzelnen Klassen zueinander und einem erschöpfenden Charakter der einzelnen Cluster. Diese Klassenbildung ist die Basis der Clusteranalysemethode, mithilfe derer in weiterer Folge Hypothesen verifiziert oder falsifiziert werden können. Die intuitive Einteilung kann nur dann als gelungen angesehen werden, wenn die Auswahl der Merkmaldimensionen, nach welcher die Objekte den Clustern zugeteilt werden, sinngemäß stattfindet. Thomas Eckert gibt in seinem Werk *Clustermethode* ein Beispiel an, welches die Auswahlkriterien erläutern sollte: „Zwei hinsichtlich der Körpergröße unterschiedliche Lebewesen wie Maus und Elefant wurden von umsichtigen Zoologen dennoch derselben Klasse zugeordnet, weil ihnen gemeinsame Eigenschaften – „warmblütig“ und „die Jungen säugend“ wichtiger als Körpergröße und Gewicht eingeschätzt wurden.“²⁰ Hier wird deutlich, dass sich die Einteilung in verschiedene Cluster nach relevanten Merkmalen der Objekte ergeben muss, die jene als „ähnlich“ mit den anderen dem Cluster entsprechenden Objekten bezeichnen lassen. Der Terminus, welcher innerhalb der Clusteranalysemethode den Aspekt des relevanten Merkmals beschreibt, wird als „projectibility“ bezeichnet.²¹

Um die Ergebnisse der Clusteranalysemethode am besten darstellen zu können, ist es notwendig, eine graphische Darstellung der Cluster und Auswertungen anzuführen. Des Weiteren sollte eine Interpretation dazu angefertigt werden, innerhalb derer die Graphiken erläutert werden. Auf diese Weise werden die Klassifikationsresultate dargestellt, im Sinne einer graphischen und inhalts-psychologischen Interpretation des Ergebnisses.²²

Aufgrund der verschiedenen methodischen Ansätze, die für die Forschungsarbeit verwendet wurden, konnte der Forschungsverlauf zum einen durch die qualitativen Methoden während der verschiedenen Forschungsstadien evaluiert werden und zum anderen im Sinne des qualitativen Ansatzes konkret auf das Ergebnis bezogen analysiert werden.

²⁰ Eckes, Thomas: *Clusteranalysen*. – Kohlhammer Standards Psychologie: Stuttgart, 1980. S. 20

²¹ vgl. Eckes, Thomas (1980) S. 20

²² vgl. Moosbrugger, Helfried (1992) S. 18

3.) Ein interkultureller DaZ-Unterricht

Im Sinne einer Darstellung eines interkulturellen DaZ-Unterrichts müssen etliche Kategorien miteinbezogen werden, welche einen solchen definieren. Dabei muss zunächst die Begrifflichkeit der „Kultur“ besprochen werden, welche in weiterer Folge eine Definition des „Interkulturellen“ darstellen lassen kann, sowie die „interkulturelle Kompetenz“, die einen professionellen Umgang, innerhalb „interkultureller Situationen“ impliziert.

Zu beachten gilt in diesem Zusammenhang auch die Auseinandersetzung mit den Problematiken der Termini, welche aufgrund eines Fehlens konkreter Definitionen durch verschiedene Ansätze nur schwer dargestellt werden können. Die Problematik eines interkulturellen DaZ-Unterrichts bezieht sich jedoch nicht lediglich auf die Zuordnung und Beschreibung von Begrifflichkeiten, sondern auch auf die konkrete Darstellung der Schwierigkeiten, welche ein dementsprechender Unterricht mit sich bringt. Dabei handelt es sich vor allem um die Unterscheidung des „Eigenen“ und „Fremden“, durch die Zuordnung einer eigenen und einer fremden Kultur, die es innerhalb eines Unterrichts dieser Art zu vermeiden gilt.

3.1.) Die Problematik der Begrifflichkeit „Kultur“

Der Terminus „Kultur“, welcher als solcher innerhalb des interkulturellen DaZ-Unterrichts eine wichtige Rolle spielt, lässt im Zuge der Auseinandersetzung mit jenem auf gewisse Schwierigkeiten hindeuten. Die Frage nach einer Definition von „Kultur“ oder der genauen Beschreibung einer solchen führt zu dem Ergebnis, dass sich diesen Fragestellungen innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses auf verschiedene Weisen angenähert wird, jedoch eine konkrete Darstellung kaum vorhanden ist.

Regine Hause setzt sich in ihrem Werk *Aspekte interkultureller Kompetenz* vor allem mit den Ansichten des Soziologen Dirk Baeckers und dem Kulturwissenschaftler Geert Hofstede auseinander, die von Grund auf unterschiedliche Herangehensweisen an die Thematik darlegen. Die beiden unterschiedlichen Perspektiven zur Annäherung einer Beschreibung von Kultur gemeinsam mit den Ansätzen des Kommunikationswissenschaftlers Gerhard Maletzke und dem Kulturkonzept Klaus P. Hansens sollen in diesem Kapitel die verschiedenen Entwürfe eines Kulturbegriffs aufzeigen und dazu verhelfen, eine für den Kontext der Arbeit passende Herangehensweise an die Begrifflichkeit zu finden.

Dirk Baecker geht in seinem Ansatz zu „Kultur“ davon aus, dass dieser Terminus nicht definierbar ist, wodurch keine konkrete Zuordnung getroffen werden kann. Die Darstellung einer Kultur auf nationaler Ebene, im Sinne einer Zugehörigkeit zu einer Nation als Beleg einer kulturellen Einordnung, wird von ihm als Irrtum dargestellt, indem er den Kontext der „Kultur“ auf jenen der „Interkulturalität“ erweitert. Im Zusammenhang mit der Begegnung von Kulturen in einem interkulturellen Rahmen kann die Neigung, eine „Nation“ auf eine „Ethnie“ zu begrenzen nicht als relevant angesehen werden, da der interkulturelle Kontakt auch zwischen Menschen entsteht, welche ein und derselben „Nation“ oder „Ethnie“ angehören, wie dies zum Beispiel bei dem Eintritt in ein bestehendes Bildungssystem entstehen kann, welches an sich durch gemeinsame kulturelle Prägungen geformt ist. Die Kontaktaufnahme von Außenstehenden, kann in diesem Zusammenhang schon als interkultureller Diskurs gewertet werden.²³:

„Kulturen sind nicht in einem nationalen Sinne fassbar, weshalb es mit dem Versuch einer derartigen Klassifizierung auch nicht gelingen kann, der interkulturellen Thematik gerecht zu werden [...] wenn es ein bestimmtes Merkmal des Begriffs der Kultur gibt, dann die verbreitete Auffassung, dass dieser Begriff nicht zu definieren ist. Wer es trotzdem versucht, zeigt damit nur, dass er dem Begriff nicht gewachsen ist.“²⁴

Das Element, welches für Baecker trotz seiner Ablehnung gegen eine Definition des Begriffes der „Kultur“ die „Kultur“ an sich entstehen lassen kann, ist jenes der Begegnung. Er stellt die These auf, dass sich eine „Kultur“ ausschließlich dann herausbilden kann, indem Kulturkontakt dies auslöst. Bevor dieser Kontakt aufgrund von Begegnung im Sinne eines verbalen oder nonverbalen Austauschs zustande kommt, ist die als „Kultur“ bezeichnete Einheit noch nicht bewusst als solche definiert, obwohl bereits eine kulturelle Prägung in der Grundstruktur vorhanden ist. Sobald der Kontakt entsteht, kann erkannt werden, dass aufgrund der Erlebnisse mit dem „Fremden“, auf „Eigenes“ geschlossen werden kann.²⁵ Auf diese Weise entsteht ein Bild des Eigenen, was auch als „kulturelle Identität“ bezeichnet werden kann und ein Bild vom Anderen, das in diesem Sinne dem Terminus der „Alterität“ entspricht.²⁶ Aufgrund dieser Symbiose des „Eigenen“ und „Fremden“ als Auslöser einer „kulturellen“ Entstehung, kann festgehalten werden, dass das „Eigene“ somit, aufgrund der Erkenntnis einer Verbindung der „Kulturen“, sobald der Kontakt zustande kommt, auch schon durch das „Fremde“ bestimmt ist. Die „Kultur“, wie sie in diesem Rahmen dargestellt wird, beinhaltet somit stets die Abgrenzung zu einem „Anderen“, im Sinne eines Unterschiedes zur eigenen kulturellen Identität. Das der

²³ vgl. Hauser Regine (2003) S. 19

²⁴ Baecker, Dirk: *Wozu Kultur?* – Kulturverlag Kadmos: Berlin, 2000. S. 33

²⁵ vgl. Hauser, Regine (2003) S. 23

²⁶ vgl. Erll, Astrid; Gymnich, Marion (2010) S. 61

eigenen Kultur innewohnende Handeln entsteht somit erst durch die Darstellung von Unterschieden, aufgrund welchen sich die Kultur bestimmten Handlungssträngen verpflichtet sieht.²⁷

Diese Darstellung der Entstehung einer „Kultur“ aufgrund von Begegnungen, welche sich durch differente Prägungen voneinander abgrenzen, bildet auch schon die Brücke zu dem Begriff der „Interkulturalität“, welche im Zuge dieses Kontaktes zu Stande kommt. Diese Thematik wird jedoch erst im nächsten Kapitel genauer erläutert, da an dieser Stelle weiter auf die Begrifflichkeit der „Kultur“ eingegangen werden muss, um eine genaue Darstellung der Ansätze und Blickwinkel bezüglich des Terminus vorlegen zu können.

Regine Hauser richtet ihren Fokus im Zusammenhang eines Verständnisses von „Kultur“ auch auf Geert Hofstede, welcher ein Konzept erstellte, um Kultur darstellen zu können.

Sein Bezug zur „Kultur“ basiert auf einem mentalen Zusammenschluss der Menschen, welcher in weiterer Folge weggeht von einem Begriff der „Kultur“ als Zuordnung zu einer Nationalität, Bildung, Kunst oder Literatur. Das, was eine „Kultur“ für Hofstede ausmacht sind alle Denk-, Fühl-, und Handlungsmuster, die den Menschen innerhalb einer Gemeinschaft gemein sind. Die hier integrierten Vorstellungen dieser Muster beziehen sich zum Beispiel auf Begrüßungsformeln, Essenstraditionen, Gefühlsäußerungen, usw., die als natürlicher Ablauf innerhalb einer Gruppe, aufgrund von Lebenserfahrung von der Gruppe geteilt werden. Hofstede betont auch, dass diese Handlungsformen nur dann eine Gemeinschaft als „Kultur“ definieren können, wenn sie im Kontrast zu einer anderen Gruppe erscheinen: „[...] die kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheidet.“²⁸

Aus dieser Annahme kann auch geschlossen werden, dass „Kultur“ aufgrund von Erfahrungen und den vermittelten Denkstrukturen innerhalb einer sozialen Umgebung entsteht und nicht ausschließlich vererbt werden kann, wie dies innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses auch schon angenommen wurde.

Um die Darstellung Hofstedes besser begreiflich machen zu können, entwickelte er ein Modell, in welchem er vier Kategorien aufzeigt, die dazu dienen sollen kulturelle Unterschiede aufzuzeigen. Die Begriffe, welche für die vier Kategorien gewählt wurden sind Symbole, Helden, Rituale und Werte, die dazu verhelfen sollen kulturelle Prägungen anhand dieser Einteilung darstellen zu können. Die „Symbole“, welche Hofstede nennt,

²⁷ vgl. Hauser, Regine (2003) S. 8

²⁸ Hofstede, Geert: *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen-Organisation-Management*. – Gabler: Wiesbaden, 1993. S. 33

beziehen sich auf: „Worte, Bilder, Objekte und Gesten“²⁹, die innerhalb der „Kultur“ eine Signifikanz aufweisen und darüberhinaus nur in der Gruppe der Kulturangehörigen nachvollzogen werden können. Dabei könnte es sich zum Beispiel um die „Kultur“ einer Berufskategorie handeln, deren Wortschatz ausschließlich von den ihr angehörigen Personen verstanden wird. Die Kategorie der „Helden“ bezieht sich auf den Umgang mit Idealen in Bezug auf Vorbildcharakter von Personen, welche bereits verstorben sind, noch leben, oder dem Bereich der Fantasiefigur angehören. An dieser Stelle könnte man das Beispiel eines Bezuges zu Fantasiefiguren wie Batman heranziehen und das daran gebundene Verhalten der Menschen aufzeigen. Der Bereich der „Rituale“, umschließt die sozial essentiellen Handlungen einer „Kultur“, die jene aufgrund von gemeinsam ausgeführten Tätigkeiten als solche verbindet. Die Abläufe während Zeremonien, die Organisation und Durchführung von Festen und Begrüßungsritualen können hierfür angemerkt werden. Die letzte Kategorie, die der Werte, ist ebenso relevant für die Darstellung einer „Kultur“, obwohl sie ausschließlich ersichtlich werden, sobald diese durch gewisse Handlungen hervortreten. Eine Darlegung dieser Werte kann sich zum Beispiel durch moralisch, unmoralisch, gewöhnlich oder ungewöhnlich dargestellte Verhaltensweisen innerhalb einer „Kultur“ ausdrücken. Diese Werte entstehen bereits während eines sehr frühen kindlichen Stadiums und dienen in weiterer Folge als Leitmotive für die Entwicklungsprozesse des Individuums, welche wiederum dazu führen die gemeinschaftlichen Denkstrukturen der „Kultur“ als unterschiedliche Strukturen zu anderen „Kulturen“ festzulegen.³⁰

Diese Kategorien stellen besonders deutlich dar, dass es im Sinne von Kulturen nicht um „nationale“ Zugehörigkeiten gehen muss, da unterschiedliche „Kulturen“ auch innerhalb gleicher sozialer, nationaler und geschlechtlicher Zugehörigkeiten vorkommen können. Des Weiteren kann festgestellt werden, dass Kultur und Lernprozesse eng miteinander einhergehen und somit die soziale Umgebung einen wichtigen Zusammenhang zu „kulturellen“ Zuordnungen aufweist.

Astrid Erll und Marion Gymnich widmen sich in ihrem Werk *Interkulturelle Kompetenz – Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen* der Fragestellung einer Herangehensweise an den Begriff der „Kultur“ auf Basis der Interkulturalitätsforschung. Dieser Ansatz ist ein konkretes Weggehen von einem Begriff der „Kultur“ als nationales Zugehörigkeitsprinzip. Die Zuordnung des Terminus zu einer „Hochkultur“, im Sinne gewisser Ausprägungen geschichtlicher Traditionen, hat in diesem Zusammenhang, wie

²⁹ Hauser, Regine: *Aspekte interkultureller Kompetenz. Lernen im Kontext von Länder- und Organisationskulturen.* – Deutscher Universitätsverlag: Wiesbaden, 2003. S. 11

³⁰ vgl. Hauser, Regine (2003) S. 11-13

auch schon in den vorhergehenden Ansätzen beschrieben wurde, keinen konkreten Bezug. Die Darstellung der „Kultur“ wird hier als: „die soziale (oder: kollektive) Konstruktion der Wirklichkeit“³¹ beschrieben. In Bezug auf diese Darstellung von „Kultur“ kann ein Zusammenhang zu Hofstede aufgezeigt werden, der wie zuvor erwähnt auch davon ausgeht, dass das soziale Umfeld, im Sinne eines Lehrkörpers für die „Kultur“ fungiert, welcher somit als Gegenstand der Wirklichkeit im Kollektiv der „Kultur“ sichtbar wird. Auch Georg Auernheimer beschreibt in seinem Text *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* die Bedeutung des Sozialen innerhalb der Darstellung von „Kultur“: „Kultur“ ist ein theoretisches Werkzeug, das den Blick auf soziale Zusammenhänge in spezifischer Weise präformiert.“³²

Gerhard Maletzke schließt sich auf gewisse Weise auch diesem Ansatz an, indem er schreibt:

„In der Kulturanthropologie ist Kultur im Wesentlichen zu verstehen als ein System von Kompetenzen, Überzeugungen, Einstellungen und Weltorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihrem geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden. Ganz vereinfacht kann man auch sagen: Kultur ist die Art und Weise, wie die Menschen leben und was sie aus sich selbst und ihrer Welt machen.“³³

Die Verbindung einer „Kultur“ mit Standardisierungen geht von Kaul-Peter Hansen aus, welcher dies als einen Akt der Gewohnheitsbildung beschreibt. Dabei werden vier Bereiche von Standardisierungen vorgestellt, die in gewisser Weise auch Parallelen zum Modell von Hofstede aufweisen. Anhand der Kombination der vier Standardisierungsgruppen: Kommunikationsstandardisierung, Denkstandardisierung, Empfindungsstandardisierung und Verhaltens-, sowie Handelnsstandardisierung, stellt er die mentale Dimension der Kultur dar. In Verbindung mit der materialen und der sozialen Dimension, kann laut Hansen eine „Kultur“ als solche bestimmt werden und von einer anderen abgegrenzt werden. Die materiale Dimension umfasst Medien und Werke, die innerhalb einer „Kultur“ Verwendung finden, und die soziale Dimension stellt den konkreten Akt einer Begegnung innerhalb Gruppen oder Gemeinschaften dar, wie sie für eine „Kultur“ typisch sind. Die Unterscheidung der drei Dimensionen, die in ihrem Zusammenschluss „Kultur“ bestimmen können, besteht vor allem darin, dass eine Beobachtbarkeit bei der sozialen und der materialen Dimension möglich ist, wogegen die

³¹ Erll, Astrid; Gymnich, Marion: *Interkulturelle Kompetenzen – Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. 4. Aufl. –Klett Lernen und Wissen: Stuttgart, 2010. S.19

³² Auernheimer, Georg: *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. – Leske+Budrich, Opladen, 2002. S. 26

³³ ebd. (2010) S. 19

mentale Dimension durch ihre Unbeobachtbarkeit geprägt ist.³⁴ Von einer absoluten Unbeobachtbarkeit kann hier wiederum auch nicht gesprochen werden, da wie bei Hofstede das Konzept vorher schon erwähnt wurde, im Sinne von Handlungen die Beobachtbarkeit wieder gegeben ist.³⁵

Die Kommunikationsstandardisierung ist die Verbindung gewisser Codes, als Usus der Gebräuchlichkeiten und der Aussage von Zeichen. Ein Beispiel dafür wäre der „kulturelle Code“ des Kopfnickens, welcher zu einer Abgrenzung von Kulturen führen kann. Demensprechend kann das Beispiel des Kopfnickens angeführt werden, welches sich kulturspezifisch unterschiedlich darstellen lässt. In Griechenland wird diese Geste im Allgemeinen als „Verneinung“ dargestellt, wobei zum Beispiel in Deutschland ein Kopfnicken mit einer Bestätigung assoziiert wird.³⁶ Unter diesen Voraussetzungen muss diese Kommunikationsstandardisierung jedoch kritisch betrachtet werden, da diese Form der Kommunikation in Richtung der Einteilung von „Kulturen“ bezüglich ihrer Nationalität oder Ethnizität geht. Wird diese Form der Kommunikationsstandardisierung jedoch in den Bereich der „Kultur“ einer Institution versetzt, indem gewisse „kulturelle Codes“ im Sinne einer Kommunikation der Mitarbeiter beansprucht werden, kann ein Bezug zu den „Symbolen“ in Hofstede's Modell hergestellt werden und die Gefahr einer einseitigen Definition von „Kultur“, im Sinne eines nationalen Phänomens deutlich gemacht werden. Auf diese Art und Weise kann ein stets kritischer Blick auf die Verwendung der Terminus „Kultur“ gerichtet werden.

Die Denkstandardisierung sieht Hansen in Zusammenhang mit dem Alltagswissen, dem Urteilen und Bewerten der „Kulturen“ aufgrund des sozialen Umfelds.³⁷ Dies wiederum kann wohl in Zusammenhang mit den von Hofstede kategorisierten Werten gebracht werden, welche aufgrund des sozialen Umfelds gewisse Handlungen initiieren, die sich auf gewisse Weise auch auf das erlernte Alltagswissen zurückführen lassen. Das Urteilen und Bewerten kann somit vermutlich durch die gelernten Werte erfolgen.

Die Standardisierung des Empfindens in Bezug auf die Emotionen und die Affekte einer „Kultur“ sieht Hansen als kulturspezifisch an. Dabei geht er davon aus, dass sich jene Empfindungen erst im Zusammenhang mit der Zivilisierung herausbilden und somit auch vom sozialen Umfeld abhängig sind.³⁸ Dieser Aspekt der Emotionen und Affekte als kulturspezifisches Phänomen, wird innerhalb der nächsten Kapitel, in Bezug auf die Musiksprache und die durch Emotionen veranlassten Assoziationen zu Musik genauer

³⁴ vgl. Erll, Astrid; Gymnich, Marion (2010) S. 23

³⁵ vgl. Hauser, Regine (2003) S. 13

³⁶ vgl. Erll, Astrid; Gymnich, Marion (2010) S. 20

³⁷ vgl. ebd. (2010) S. 20

³⁸ vgl. ebd. (2010) S. 20

erläutert werden. Die Fragestellung der ähnlichen Assoziationen zu Musik, müsste sich wohl in diesem Sinne von einer „Kultur-Spezifität“ entfernen. Dies wird jedoch unter unterschiedlichen Ansatzpunkten in späteren Kapiteln genau erläutert dargestellt.

Die vierte Standardisierung des Verhalten und des Handelns kann wohl als Parallele zu den „Ritualen“ bei Hofstede bezeichnet werden. Er sieht das „Verhalten“, welches an gewisse typische Abläufe gebunden ist als absolut kulturabhängig an. Als Beispiel wird von ihm das Händeschütteln als Begrüßungsformel eines Zusammentreffens angegeben, was sich wiederum als problematisches Exempel darstellen lässt, indem erneut auf die nationale Ebene zur Differenzierung oder Darstellung von „Kulturen“ hingedeutet wird.³⁹

Dieses Standardisierungsmodell greift den Gedanken Hofstedes auf, der Kultur als mentales Programm, als ein Phänomen darstellt, welches alle Denk-, Fühl-, und Handlungsmuster umfasst.⁴⁰

Abschließend kann somit festgestellt werden, dass eine konkrete Definition nicht gefunden werden kann, es jedoch trotzdem möglich ist „Kultur“ als Begrifflichkeit in so weit einzugrenzen, dass diese im Zuge einer Begegnung mit anderen „Kulturen“ sichtbar wird. Die verschiedenen Ansätze haben auch gemein, dass jede „Kultur“ für sich einige Merkmale aufweisen kann, die aufgrund der für die jeweilige „Kultur“ typischen Handlungsverläufe, egal ob sozial, mental oder material typisch sind. Aufgrund dieser Einheitlichkeit, welche sich in weiterer Folge bei einem Zusammentreffen von den „Anderen“ unterscheidet, kann eine „Kultur“ dargestellt werden. Essentiell ist es in diesem Zusammenhang des Weiteren aufzuzeigen, dass „kulturelle“ Zusammenkünfte nicht auf eine nationale oder ethnische Ebene reduziert werden dürfen. Die Entstehung von „Kulturen“ kann somit auf allen Ebenen der sozialen Gruppierung gefunden werden. Ein weiterer Aspekt, welcher stets mitgedacht werden muss ist die Dynamik und Hybridität einer „Kultur“, die stets ein Bestandteil dieser ist. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Mitglieder einer „Kultur“ als „kollektives Gedächtnis“ fungieren und somit idente Sprech-, Denk- und Empfindungsvorgänge besitzen. Hansen geht davon aus, dass man eher von einem „kulturellen Gedächtnis“ sprechen sollte, welches aufgrund von „Kulturbegegnungen“ sein Innenleben verändern kann. Unter „kulturellem Gedächtnis“ versteht er in diesem Zusammenhang: „[...] einen Horizont von Denkangeboten, Problemstellungen, Kulturthemen und Herausforderungen, der sich aus der Geschichte eines bestimmten Kollektivs ergibt.“⁴¹ Diese Elemente des „kulturellen Gedächtnisses“

³⁹ vgl. Erll, Astrid; Gymnich, Marion (2010) S. 20

⁴⁰ vgl. Hauser, Regine (2003) S.9

⁴¹ Erll, Astrid; Gymnich, Marion: *Interkulturelle Kompetenzen – Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. 4. Aufl. –Klett Lernen und Wissen: Stuttgart, 2010. S. 29

können innerhalb des Kollektivs für sich stehen. Da jedoch verschiedene „Kulturen“ stets miteinander in Kontakt treten und auf diese Weise eine stete Fusion zwischen ihnen statt findet, werden sie auch durch das „kulturelle Gedächtnis anderer „Kulturen“ beeinflusst und können kein speziell „eigenes kulturelles Gedächtnis“ aufweisen.

Die Entstehung einer „Kultur“ aufgrund eines Andockens an eine andere, führt stets zu einem kulturellen Austausch, was als „Hybridisierung“ bezeichnet wird. Dies bedeutet, dass diese Schnittstelle eine Übertragung von Elementen der einzelnen „Kulturen“ miteinander vereint und somit daraus für sich neue Komponenten integriert. Somit kann festgehalten werden, dass „Kulturen“ stets in Bewegung sind und keine strenge Homogenität als eigene „Kultur“ aufweisen können, da es aufgrund dieses Austausches keine reinen „Kulturen“ gibt. Deutlich sichtbar kann diese „Hybridisierung“ innerhalb der individuellen Identität gesehen werden, die stets Teil mehrerer „kultureller“ Elemente ist. Somit wird das Individuum selbst, im Zuge der unterschiedlichen kulturellen Zugehörigkeit zu einer Schnittstelle zwischen den eigenen „Kulturen“.⁴²

Aufgrund dieser Darstellung von „Kultur“ muss bei der Verwendung des Terminus „Kultur“ in weiterer Folge innerhalb dieser Arbeit stets dieses Grundwissen mitgedacht werden.

3.2) Interkulturelle Kompetenz

Die „Interkulturelle Kompetenz“ als Leitmotiv des hier dargestellten DaZ-Unterrichts, ist ein Konzept, welches zum Einsatz kommen sollte, sobald die Berührung zweier oder mehrerer unterschiedlicher „Kulturen“ miteinander stattfindet. Innerhalb dieses Kapitels sollte stets mitbedacht werden, dass der Fokus der „interkulturellen Kompetenz“ hauptsächlich auf die Lernenden und ihre Interaktion untereinander gerichtet ist.

Um die „Interkulturelle Kompetenz“ an sich behandeln zu können ist zunächst eine Darstellung der „Interkulturalität“ an sich notwendig. Stefanie Rathje nennt eine solche Beschreibung von „Interkulturalität“ in ihrem Werk *Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts*: „Interkulturalität ist das Resultat von Interaktion und Kommunikation zwischen den Kulturen, zwischen Eigen- und Fremdkult, wodurch eine kulturelle Überschneidungssituation entsteht:

„[...] Wenn man „Kultur“ nicht als homogenes Gebilde begreift, sondern als „Bekanntheit von Differenz“ definiert, dann kann interkulturelle Interaktion als „Interaktion“ zwischen Individuen aus unterschiedlichen Kollektiven aufgefasst

⁴² vgl. ebd. (2010) S. 25-27

werden, die aufgrund mangelnder Bekanntheit des jeweiligen Differenzspektrums Fremdheitserfahrungen machen.“⁴³

Mit dieser Auffassung von „Interkulturalität“ greift Rathje die Ansicht einer „Kultur“ auf, wie diese im vorigen Kapitel bereits erläutert wurde, indem die Auseinandersetzung zwischen zwei „Kulturen“ aufgrund ihrer Differenzen zur Aufweisung einer solchen führen. Der Aspekt der mangelnden Erfahrung eines Umganges mit der Verschiedenheit der „Anderen“, welcher hier auch beschrieben wird, durch die Begegnung von Eigen- und Fremdkulturen, sollte dabei durch die „interkulturelle Kompetenz“, wie sie hier Einzug findet, ausgeglichen werden.

Im Sinne des Terminus der „interkulturellen Kompetenz“ handelt es sich um eine Bandbreite an gewissen Fähigkeiten, die im Austausch mit Personen anderer „Kulturen“ zum Einsatz kommen und dabei dazu verhelfen die entstehenden Handlungen erfolgreich umzusetzen, sodass kein interkultureller Konflikt aufgrund unterschiedlicher Eigenschaften der „Kulturen“ zustande kommt.

Ein wichtiger Aspekt, welcher für die Aneignung interkultureller Kompetenz erworben werden muss, ist die Tatsache, im Sinne des Erkennens des „Anderen“ auch die eigenen Fähigkeiten zu erörtern. Aufgrund des Austausches mit fremdartigen und exotischen Denk-, Fühl- und Handlungsmustern, wie diese schon bei Hofstede als Eingrenzung einer „Kultur“ dargestellt wurden, kann davon ausgegangen werden, dass es während des Prozesses der Entdeckung der eigenen Handlungsmuster zu einer in Fragestellung dieser kommen kann. Jener Aspekt der Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität, welcher eine Grundvoraussetzung der „interkulturellen Kompetenz“ darstellt, kann laut Baecker lediglich dann von Statten gehen, sofern ein Kulturkontakt diese Reflexion initiiert. Erst durch die Perzeption und Verarbeitung des „Fremden“ findet ein Prozess der Darstellung des „Eigenen“ statt.⁴⁴

Das Ziel, welches die „interkulturelle Kompetenz“ im Sinne eines verbalen oder nonverbalen Austauschs mit sich tragen sollte, ist ein interkulturelles Verständnis, welches wohl aufgrund dieses eben genannten Deutlichmachens und Überdenkens des eigenen Handelns innerhalb einer „Kultur“ entstehen kann. Im Zusammenhang damit beschreibt Regine Hauser den Bestandteil interkultureller Handlungskompetenz im Sinne der Fähigkeit und Bereitwilligkeit eines Verlernens der vertrauten Denk-, Fühl- und Handlungsmuster.

⁴³ Rathje, Stefanie: „*Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts*“. In: ZfF 11 (3): Berlin, 2006 S. 113

⁴⁴ vgl. Baecker, Dirk (2000) S. 31

Die Schwierigkeit dabei bezieht sich vor allem auf die unbewusste Aneignung dieser Muster, die unter dem Aspekt des Verlernens erst bewusst gemacht werden können. Die darin vorhandenen vorgefassten Meinungen, Stereotype werden aufgrund des interkulturellen Kontaktes somit ersichtlich und können in weiterer Folge abgebaut werden. Jene Personen, welche sich in gewisser Weise die „interkulturelle Kompetenz“ zu Eigen gemacht haben, haben sich auch bereits dieses Bewusstsein der eigenen Muster innerhalb ihrer „Kultur“ vergegenwärtigt und sind aus diesem Grund auch in der Lage, diese, wie es für einen interkulturellen Kommunikationsverlauf wichtig ist, beständig zu überprüfen und anlassgemäß zu ergänzen oder zu verändern.⁴⁵

Um diesen Verlauf des „interkulturellen Verständnisses“ genauer erläutern zu können, ist es wichtig, die Teilkompetenzen der „interkulturellen“ Kompetenz darzustellen, um in weiterer Folge erkennen zu können, was „interkulturelle Kompetenz“ an sich ausmacht.

Astrid Erll und Marion Gymnich setzen für den Erwerb dieser Fähigkeit eines „kulturellen Verstehens“ und in weiterer Folge der damit verbundenen „interkulturellen Kompetenz“ drei Teilkompetenzen voraus, die in enger Interferenz zueinander stehen, welche in ihrem Zusammenschluss dazu führen sollen, kompetent handeln zu können. Diese drei Teilgebiete werden als kognitive-, affektive-, und pragmatisch- kommunikative Teilkompetenzen bezeichnet, welche jede für sich gewisse Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensgüter miteinschließt, die als Kombination „interkulturelle Kompetenz“ indizieren.⁴⁶

Die kognitive Teilkompetenz beinhaltet notwendiges Wissen für die Situation einer „interkulturellen“ Begegnung, indem das hier enthaltene Wissen Auskunft darüber gibt, wodurch die Partner der Interaktion durch ihre „kulturellen“ Verhaltensweisen geprägt sind. Dabei handelt es sich aber nicht unbedingt um das Wissen bezüglich landeskundlicher Praktiken und Handlungsverläufe, da die Ebene der nationalen Zuordnung zu „Kulturen“ bereits aufgebrochen wurde, sondern um die allgemeinen Funktionsweisen von „Kulturen“, das Wissen über „kulturelle“ Differenzen und die dadurch initiierten Konsequenzen für die in Austausch tretenden „Kulturen“. Um eine Aneignung dieser Wissensbestände erreichen zu können, ist die schon zuvor angesprochene Fähigkeit der Selbstreflexion von enormer Bedeutung. Im Sinne einer Reflexion der eigenen Muster, wie sie von Astrid Erll und Marion Gymnich als „Wirklichkeitsbilder, Selbstbilder, Einstellungen, Verhaltensweisen und

⁴⁵ vgl. Hauser, Regine (2003) S. 56

⁴⁶ vgl. Erll, Astrid; Gymnich, Marion (2010) S. 11

Kommunikationsmuster“⁴⁷ angegeben werden, muss das „Fremde“ in den Kontext der Eigenreflexion gesetzt werden, sodass eine Interaktion basierend auf dem Wissen eines Unterschiedes, nicht als Ausschluss, sondern als Möglichkeit eines Neuzuganges gesehen wird. Auf diese Weise kann eine interkulturelle Situation kompetent gemeistert werden.⁴⁸

Die affektive Teilkompetenz steht in engem Zusammenhang mit den Grundvoraussetzungen einer „interkulturellen Kompetenz“. Die dafür essentielle Basis ist ein Interesse und ein Aufgeschlossenheit, für die korrespondierenden „Kulturen“. Ein Teilbereich, welcher dieser affektiven Kompetenz inne wohnt, ist das Empathievermögen, welches der Einfühlung in andere oder fremdartige Denkstrukturen oder Handlungsmuster dient. Dabei geht es bei der interkulturellen Begegnung vor allem um die Beachtung nuancierter kommunikativer Hinweise der „fremden“ Kultur. Die Ambiguitätstoleranz ist ein weiterer Bestandteil der affektiven Kompetenz, welche während der verbalen oder nonverbalen Kommunikation dazu verhilft die Differenzen der aufeinandertreffenden „Kulturen“ in Bezug auf ein dem Individuum angehöriges Normsystem, zu erkennen und in weiterer Folge damit umgehen zu können. Dies kann als Fähigkeit des Fremdverstehens und einer damit verbundenen kompetenten Handlung angesehen werden.⁴⁹ Die dritte und letzte Teilkompetenz wird als pragmatisch- kommunikative Teilkompetenz bezeichnet. Dabei geht es nun um die tatsächliche Kommunikation innerhalb einer interkulturellen Begegnung, welche sich aufgrund dieser Kompetenz positiv gestalten sollte. Der Vollzug geeigneter Kommunikationsmuster, als Anpassung auf den Kommunikationspartner kann in diesem Zusammenhang als wichtige Voraussetzung angesehen werden. Aufgrund der Differenzen, auf welche die KommunikationsteilnehmerInnen im Zuge der Interaktion stoßen, sind in diesem Teilbereich Problemlösestrategien oder Konfliktlösestrategien von großer Bedeutung. In diesem Sinne kann an dieser Stelle die Verbindung der Teilkompetenzen aufgezeigt werden, da diese Strategien auch durch kognitive und affektive Teilkompetenzen angeregt werden. Im Sinne der Funktionsweise von Kulturen, sowie dem Empathievermögen oder auch der Ambiguitätstoleranz können Problem- oder Konfliktlösungsstrategien innerhalb der Interaktion angewandt werden. Die emotionale Erwidern auf Situationen während einer interkulturellen Situation und die grundlegende Einstellung gegenüber dem „Fremden“ muss stets als Vergleichssituation zwischen dem „Eigenen“ und dem „Fremden“ gesehen werden, wodurch das „Fremde“ in gewisser Weise

⁴⁷ Erll, Astrid; Gymnich, Marion: *Interkulturelle Kompetenzen – Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. 4. Aufl. –Klett Lernen und Wissen: Stuttgart, 2010. S. 12

⁴⁸ vgl. ebd. (2010) S. 12

⁴⁹ vgl. Erll, Astrid; Gymnich, Marion (2010) S. 12

im Sinne eines Hineinfühlens, zum „Eigenen“ wird und das „Eigene“ aufgrund des Aufbrechens gewohnter Verhaltensmuster zum „Fremden“ wird.⁵⁰

Diese Teilkompetenzen bilden somit eine gewisse Darstellung „interkultureller Kompetenz“, indem der Miteinbezug von kognitiven-, affektiven-, und pragmatisch-kommunikativen Aspekten die Basis für einen „interkulturellen“ Akt darlegt, ohne dabei auf zu große „interkulturelle Konflikte“ zu stoßen. Es muss hier jedoch auch angeführt werden, dass diese Teilkompetenzen kein Garant dafür sind, dass es nicht doch zu gewissen Konfliktsituationen kommen kann. Sobald sogenannte „Fehler“ innerhalb des Umganges mit anderen „Kulturen“ vorkommen und damit eine Konfliktsituation entsteht, deutet dies nicht darauf hin, dass eine „interkulturelle Handlungskompetenz“ nicht vorhanden ist, sondern dies stellt sich als Teil des Lernprozesses dar, der dazu verhelfen kann in weiterer Folge die „fremden“ Kulturen noch besser verstehen zu können. Die „interkulturelle Kompetenz“ wird in einem solchen Fall vor allem daran ersichtlich, dass eine bewusste und aktive Auseinandersetzung mit diesen Fehlern stattfindet.⁵¹

Die „interkulturelle Kompetenz“ ist somit ein vernetztes System verschiedener Faktoren und Teilkompetenzen die es ermöglichen auf eine im interkulturellen Sinne kompetente Weise agieren zu können, welche im Grunde genommen innerhalb jeder Konstellation von TeilnehmerInnen verschiedener „kultureller“ Zugehörigkeiten bei einer Interaktion zum Einsatz kommen sollte.

3.2.1) Problematik einer „interkulturelle Kompetenz“ – aus der Sicht der Migrationspädagogik

Die Kritik, welche sich auf den Bereich der „interkulturellen Kompetenz“ bezieht, nimmt ihren Ursprung in der Migrationspädagogik. Ein wichtiger Vertreter und sogleich Begründer dieser ist Paul Mecheril, der die Problematik der „interkulturellen Kompetenz“ daran festmacht, dass durch den interkulturellen Bezug stets das hierarchische System von Minorität und Majorität eine große Rolle spielt. Dabei wird vor allem die Blickrichtung kritisiert, die den Bezug von „Kultur“ dazu verwendet, die Interaktion zwischen ethnisch-kulturellen Minderheitsangehörigen und ethnisch-kulturellen Mehrheitsangehörigen zu analysieren. Auf diese Weise werden die zwei Interaktionspartner nicht als gleichberechtigte oder gleichwertige Personen dargestellt, sondern der Fokus auf das „Differente“ oder „Andersartige“ gelegt.⁵² Aufgrund des Settings dieser Diplomarbeit

⁵⁰ vgl. ebd. (2010) S.12

⁵¹ vgl. Hauser, Regine (2003) S. 57

⁵² vgl. Mecheril, Paul (2004) S. 5

innerhalb eines interkulturellen DaZ-Unterrichts, ist es in diesem Zusammenhang essentiell auch diesen Standpunkt darzulegen, um im weiteren Verlauf eine Position aufzuzeigen, welche den Aspekt der Interkulturalität für diese Arbeit darstellt.

Die Herangehensweise an einen kritischen Ansatz, welchen Mecheril zu beschreiben versucht, ist die Feststellung, dass innerhalb der interkulturellen Darstellung von Begegnungen zwischen zwei „Kulturen“ stets davon ausgegangen wird, dass Konfliktsituationen ein Bestandteil dieser sind. Es wird nicht auf Konstitutionsbedingungen für die Problem- oder Konfliktsituation eingegangen, sondern ausschließlich der Aspekt der Problematik einer interkulturellen Interaktion dargestellt. Die Diagnose des Mangels von Verstehen und die damit einhergehende Erwartungshaltung von Interaktionsproblemen initiiert automatisch eine Vergrößerung des Abstands zwischen dem „Eigenen“ und dem „Fremden“. Der neue Ansatz, welchen Mecheril vertritt, ist darauf ausgelegt die Hierarchiestrukturen zwischen den beiden „Kulturen“ zu verringern und dabei den Fokus nicht auf die Entstehung von Konflikten zu legen, sondern die Beobachtung dahingehend zu verschieben, inwieweit und auf welche Weise die beirrenden Differenzen ausbalanciert werden.⁵³

Das Ziel der „interkulturellen Kompetenz“ ist aus Sicht der Migrationspädagogik: „Die Frage beantworten, wie ein Mangel an Wissen, Orientierung, Erfahrung und Fertigkeiten in Bezug auf professionelles Handeln unter Bedingungen kultureller Differenz behoben werden kann.“⁵⁴ Hier wird deutlich sichtbar, dass der Ansatzpunkt der „interkulturellen Kompetenz“ eine Problem- oder Konfliktsituation ist, die dem kritischen Ansatz Mecherils entsprechend, eine Kulturalisierung darstellt. Aufgrund des Aspekts der Kulturalisierung werden sogleich Vergleichsverhältnisse dargelegt, die zu einer Vereinfachung von Kulturverständnissen führen und in weiterer Folge zu einer hierarchischen Struktur.

Diese Richtung der Kulturalisierung wird in der Migrationspädagogik als „Kulturalisierungsgefahr“ bezeichnet und deutet auf die durch „interkulturelles Handeln“ dargestellten Phänomene der „Differenz“ und der „Andersheit“ hin. Im Zusammenhang mit dieser „Gefahr“ kann die „Analyse kritischer Eigenschaften“ gesehen werden, die ihren Ursprung innerhalb der psychologischen Forschung findet und innerhalb des Erwerbs der „interkulturellen Kompetenz“ eine wichtige Rolle einnimmt, indem durch diese Analyse Teilkompetenzen erworben werden sollen, die das Wissen über gewisse „Kulturstandards“ integrieren.⁵⁵ Die Definition dieser Kulturstandards werden laut

⁵³ vgl. ebd. (2004) S. 2

⁵⁴ Mecheril, Paul: *Was ist „interkulturelle Kompetenz“? Von Kulturalistischen Ansätzen zu reflexiven Perspektiven*. In: Mecheril, Paul: *Einführung in die Migrationspädagogik*. – Beltz: Weinheim, 2004. S. 2

⁵⁵ vgl. Mecheril, Paul (2004) S. 3

Alexander Thomas wie folgt verlautbart: „die von den in einer Kultur lebenden Menschen miteinander geteilten und für verbindlich angesehene Normen und Maßstäbe zur Ausführung und Beurteilung von Verhaltensmuster.“⁵⁶ Es wird somit davon ausgegangen, dass aufgrund dieses Wissens gegenüber einer anderen „Kultur“ als Minoritätskultur ein interkultureller Austausch stattfinden kann, welcher es ermöglicht eine Interaktion ohne großen Konfliktsituationen durchführen zu können. Die Kritikpunkte, welche diese Eingliederung der Kulturstandards als Hilfskörper der Kommunikation zwischen den „Kulturen“ mit sich führt, kann in der Migrationspädagogik veranschaulicht werden, indem hier davon ausgegangen wird, dass man sich von dem für die „interkulturelle Kompetenz“ essentiellen Gedanken einer Zuordnung zu kulturellen Unterschieden entfernen sollte, wie auch die kulturalistische Dezinierung sozialer Status ausgeschlossen werden sollte. Des Weiteren sollte die Verbindung von kulturellen und nationalen Zugehörigkeiten keinesfalls gezogen werden, sowie die Einteilung in die Gruppen der „Anderen“ als Gegenposition zum „Eigenen“.

Hier besteht besonders die Gefahr, durch diese Einteilung zu gesellschaftlichen übertragenen Konzepten zu gelangen, die als Ordnung innerhalb dieser Gesellschaft dargestellt werden. Peter Mecheril zieht hierbei auch einen Bezug zu Edward Said, welcher diesen Aspekt des „otherings“, im Sinne der Darlegung und Existenz des „Anderen“ durch das „Eigene“ bereits vollzog.⁵⁷ Aufgrund dieser Annahme, dass dieser Aspekt auch innerhalb der „interkulturellen Kompetenz“ eine Rolle spielen kann, versetzt er diese in den Kontext des Kolonialismus. Homi Bhabha schreibt dazu in seinem Werk *Die Frage des Anderen: Stereotyp, Diskriminierung und der Diskurs des Kolonialismus* über die von Edward Said kritisierten Ansätze einer konstruierten Welt des „Orients“: „*Der Orient ist eine einheitliche ethnische, geographische, politische und kulturelle Zone der Welt.*“⁵⁸ Der Aufbau einer fiktiven „Welt“ des Orients, wie er von Edward Said bereits als Phänomen des „Okzidents“ aufgewiesen wird, basiert ausschließlich auf der von der Stereotypisierung hervorgerufenen Eingrenzung eines Gegenbildes des „Okzidents“.⁵⁹ Die Stereotype sind ein wichtiger Bestandteil des kolonialen Diskurses und beherrschen und dienen diesem, laut Homi Bhabha als eine Hauptstrategie, welche zur Identifizierung und

⁵⁶ ebd. (2004) S. 4

⁵⁷ vgl. Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, O. (2011) S. 8-9

⁵⁸ Bhabha, Homi K. (2000): *Die Frage des Anderen: Stereotyp, Diskriminierung und der Diskurs des Kolonialismus*. In: Ders. (Hg.): *Die Verortung der Kultur*. Stauffenburg Verl.: Tübingen. S.97-124

⁵⁹ An dieser Stelle muss festgehalten werden, dass auch die Bezeichnung eines „Okzidents“ bereits wiederum auf einer Stereotypisierung und eines Ausgrenzungsverfahrens basiert, da eine solche Bezeichnung nicht entstehen könnte, sofern sie nicht auch als „Anderes“ behandelt wird. Für das bessere Verständnis wird hier jedoch trotzdem Bezug genommen auf diesen Terminus, da er im Unterschied zum „Orient“ eine Majorität darstellt, die den negativ behafteten „Anderen“ in diesem Sinne nicht entsprechen.

Erkenntnis von verschiedenen Ethnien, Geschlechtern oder Rassen dient. Für Stereotype ist auch der Prozess der Ambivalenz ganz zentral, da die Herrschaftsausübung nur funktioniert, wenn man den zu Kolonisierenden mit dem Stereotyp unter sich stellt. Es werden Wissensbestände über den Kolonialherren und den Kolonisierten produziert, die stereotyp sind, um die Macht über den anderen zu erlangen. Es entsteht ein Diskurs binärer Oppositionen, indem das „Fremde“ als Gegensatz zum „Eigenen“ dargestellt wird.⁶⁰ Anschließend an diesen kurzen Exkurs innerhalb des kolonialen Diskurses, muss nun wieder an den Diskurs der Migrationspädagogik angeschlossen werden, welcher die Darstellung des Orientalismus dezidiert dafür verwendet, um die Problematik der Zugehörigkeitsbestimmung darzulegen und die damit einhergehende Herrschaftsdarlegung aufzuzeigen. Dies bringt innerhalb der Diskussion der Migrationspädagogik den Aspekt des „Paternalismus“ mit hinein. Innerhalb dieses Phänomens wird diese Herrschaftssituation hergestellt, indem zwischen „Behandelten“ und „Behandelnden“ unterschieden wird. Dabei kann in diesem Fall von den Lehrpersonen und den Lernern und LernerInnen ausgegangen werden. Da die Lehrperson als „interkulturell kompetent“ angesehen werden soll, im Sinne der Beobachtungen während der Diplomarbeit, kann dieser Aspekt des Paternalismus an dieser Stelle als Auslöser zusätzlicher Herrschaftsverhältnisse aus Sicht der migrationspädagogischen Kritik einer unbalancierten Machtverteilung während der interkulturellen Interaktion als zusätzlicher Faktor dargestellt werden. In dem *Artikel Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung* definieren Göç Taplumun, Hegemonik Bir Ilışisnin und Yetskin Egitimindeki eine Beschreibung des Paternalismus, wie er im Rahmen einer Tagung, im Jänner 2012, in Wien festgelegt wurde:

„Mit dem Ausdruck „Paternalismus“ wird auf eine gesellschaftliche Figuration aufmerksam gemacht, die auch das Sprechen und Handeln in der Migrationsgesellschaft prägt. Dieser Figuration kommt im Kontext migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse eine besondere Bedeutung zu, da sie einen Mechanismus darstellt, der (verknüpft etwa mit dem dominierenden Integrationsverständnis und dieses hervorbringend) einen zentralen Beitrag zur Herstellung der sozial wirksamen Differenzierung zwischen „mit“ und „ohne Migrationshintergrund“ leistet. [...] Im Paternalismus wird zwischen jenen, denen eine bestimmte Form von Unterstützung (Hilfe, Zuwendung, Unterricht,...) zukommen soll (den „Behandelnden“) und denen, die solche Unterstützung zu geben in der Lage sind („die Behandelten“) unterschieden. Folgen wir der üblichen Verwendung des Begriffs Paternalismus, so ist das Verhältnis zwischen Beiden wiederum bestimmt durch das Ziel, das „Wohl“ der Behandelten zu erhöhen, wofür jedoch zugleich Einschränkungen – etwa ihrer Selbstbestimmung – durch die Behandelten zu erhöhen, wofür jedoch zugleich Einschränkungen – etwa ihrer Selbstbestimmung – durch die Behandelnden in Kauf genommen werden: Als paternalistisch werden solche Handlungen bezeichnet, die die

⁶⁰ Bhaba, Homi K. (2000) S. 97-124.

Freiheit (oder äußere Autonomie) der Behandelten beschränken um deren Wohlergehen zu schützen.“⁶¹

Dieser Paternalismusgedanke wird innerhalb dieses Kontextes der Diplomarbeit, im Sinne einer Herrschaftsbeziehung zwischen Lernenden und Lehrperson im DaZ-Unterricht als solcher definiert und steht dem klassischen System des Paternalismus als Phänomen eines Verhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen gegenüber. Ziel des Paternalismus sollte stets das schon im Zitat angesprochene „Wohl“ sein, welches dem „Behandelten“ durch die „Behandelnden“ zukommen sollte. Aus der Sicht der Praxis im Sinne eines DaZ-Unterrichtes kann dieser Paternalismus eher kritisch im Sinne der Situation des Staates gegenüber einem Subjekt, einer Lehrperson gegenüber den Lernenden, oder eine Majorität gegenüber einer Minorität argumentiert werden. Auf diese Art und Weise kann es innerhalb eines DaZ-Kurses auch zu einem sogenannten Herrschaftsverhältnis kommen, welches zusätzlich unterstützt wird durch die Kategorisierung des „Anderen“, welche auch aus dem Paternalismus heraus entsteht. Durch die Betrachtung dieses Phänomens in der Migrationsgesellschaft wird deutlich, dass es sich eher um einen „Pseudopaternalismus“ handelt, welcher nicht unbedingt das „Wohl“ der „Behandelten“ miteinschließt, sondern dies lediglich suggeriert. Der Pseudopaternalismus tritt somit an der Stelle auf, sobald es nicht in erster Linie um das zum Ziel gesetzte „Wohl“ des Behandelten geht, sondern dies nur als Vorwand dargestellt wird, um eine imaginäre Einheit der widergespiegelten gesellschaftlichen Realität vorzugeben.⁶²

Hier äußert sich die Problematik einer Verallgemeinerung des „Anderen“, die grundsätzlich in Bezug auf Minderheitsangehörige vollzogen wird. Dabei wird in der Beobachtung des interkulturellen Agierens stets die Situation, unter vorgefertigter Meinung des bevorstehenden Konfliktes beobachtet, jedoch werden dabei die Minderheitsangehörigen nicht als potentielle Mitwirkende der Handlung mitgedacht. Den Ansatz, welchen die Migrationspädagogik an dieser Stelle aufzeigt, um von einer einseitigen Handlungsanalyse wegzugehen, bezieht sich darauf, dass der Akt der „Befremdung“ von der Majoritätsgruppe angewandt werden sollte. Dabei handelt es sich um eine Fremdheitsdiagnose, die den Vorgang initiieren soll, sich selbst aus dem Blick der Anderen zu sehen, die eigenen Verhaltensmuster zu analysieren und auch das Uneigene am Eigenen wahrzunehmen. Auf diese Art und Weise kann auch die eigene Stereotypisierung

⁶¹ Taplumunun, Göç; Bir Ilshisinin, Hegemonik; Egitimindeki, Yetskin: *Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung*. In: Die Gaste. Ausgabe 21. März-April 2012 [<http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2110almanca.html> – 22.01.2013-14:39]. S. 1

⁶² vgl. Taplumunun, Göç; Bir Ilshisinin, Hegemonik; Egitimindeki, Yetskin (2012) [<http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2110almanca.html> – 22.01.2013-14:39]. S. 1

dargestellt werden, indem Verhaltensmuster und eigene Denkhaltungen geprüft werden und somit die Haltung in Bezug auf das Gegenüber verändert wird.⁶³

Die Praxis der „kulturellen Differenz“, wie sie im interkulturellen Diskurs ihre Verwendung findet, stellt schon im Sinne des Terminus „Kultur“ einen problematischen Aspekt dar. Die „Kultur“, wie sie in einem vorherigen Kapitel erläutert wurde, wird nicht immer in diesem Sinne verstanden, sondern dient oft dazu, stereotype Vereinheitlichungen von Zugehörigkeit noch zu bekräftigen.⁶⁴ Des Weiteren herrscht laut Peter Mecheril eine Problematik bezüglich dieses Differenzaspektes, indem die Differenz von Interaktionspartnern ausschließlich aufgrund von „Kultur“ dargestellt wird. Somit werden weitere Unterschiede, bezüglich Gender, religiöse Ansichten, soziale Gegebenheiten usw. ausgeschlossen. Mecheril schreibt diesbezüglich: „[...] Die „kulturelle Differenz“ trägt dazu bei, dass die Hauptperspektiven, mit welchen Menschen in den Sozialwissenschaften eingeordnet werden, (z.B.: Geschlecht/Klasse) kaum mehr Bedeutung haben.“⁶⁵ Aus diesem Grund muss der Terminus „Kultur“ stets in einem reflexiven und kritischen Umgang verwendet werden.⁶⁶

Der Aspekt des Verstehens, welcher innerhalb der „interkulturellen Kompetenz“ eine essentielle Rolle spielt, aufgrund der schon erwähnten Voreingenommenheit des Gegenübers, wird auch besonders kritisch betrachtet. Dabei spielt zum einen wieder die Perspektive der Macht eine Rolle, indem das Verstehen ausschließlich bei der oder dem Verstehenden stattfindet, der wiederum der Majoritätsgruppe angehört und der Aspekt des Verstehens aufgrund von nationalen Stereotypen. Der Prozess des Verstehens kann auch aus Sicht der Migrationspädagogik nicht ausgespart werden, jedoch dient hier ein neuer Ansatz zur Darlegung einer Verbesserung der ausgehenden Problematik. In diesem Sinne ist es wichtig eine Balance zu finden zwischen Verstehen und Nicht-Verstehen durch reflexive Gedankengänge und Skepsis gegenüber „kulturellen“ Zuordnungen.⁶⁷ Paul Mecheril schreibt im Zusammenhang mit dieser Kombination eines Verstehens- und Nicht-Verstehens: „Verstehen und nicht-Verstehen konstellieren eine Figur der Bezugnahme auf die Anderen, die im Begriff der Achtung und in einer Moral der Anerkennung gefasst werden können [...] nur wenn (An)-Erkennung als prekäres Phänomen der Gleichzeitigkeit von Erkennbarkeit und Nicht-Erkennbarkeit des Anderen verstanden wird.“⁶⁸ Somit geht der Diskurs zwischen zwei „Kulturen“ weg von einer

⁶³ vgl. Mecheril, Paul (2004) S. 9

⁶⁴ vgl. Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, O. (2011) S. 9

⁶⁵ vgl. Mecheril, Paul (2002) S. 17

⁶⁶ vgl. Arens, Susanne & Mecheril, Paul (2009) S. 8

⁶⁷ vgl. Mecheril, Paul (2004) S. 12

⁶⁸ ebd. S. 12

einseitigen, „wissensbehafteten“ Majorität mit einer Minorität, hin zu einem gleichberechtigten Diskurs.

Die Migrationspädagogik weist keine Lösung in diesem Sinne auf, jedoch ist es ihr Ziel, aufgrund von Reflexion zu einer Verminderung der Problematik zu gelangen, im Sinne einer Reduktion der Herrschaftsstruktur, einer Frage nach den Bedingungen, warum auf den Begriff der „Kultur“ zurückgegriffen wird und mit welcher Wirkung dieser Rückgriff einhergeht. Ein Aufnehmen des „Anderen“ mit Hilfe von Mitgliedskonzepten, im Sinne von Wir-Bildern und einer Erkennbarkeit des Nicht-Erkennbaren kann des Weiteren als Lösungsansatz der Problematik von interkulturellen Begegnungen dienen.⁶⁹

Diese Sicht der Migrationspädagogik sollte im Sinne der Verwendung von „interkultureller Kompetenz“ während dieser Arbeit stets mitgedacht werden.

3.2.2) Der Kulturbegriff im Kontext der Arbeit

Aufgrund der verschiedenen Ansätze in Bezug auf die Begrifflichkeit von Kultur, die innerhalb der letzten Kapitel dargestellt wurden, wird an dieser Stelle ein Ansatz des in dieser Diplomarbeit verwendeten Kulturbegriffs definiert. Unter den hierbei formulierten Kriterien, welche „Kultur“ innerhalb dieser Arbeit ausmachen, soll der Terminus während der weiteren Arbeit betrachtet werden.

„Kultur“ kann dementsprechend als hybrides Gebilde gesehen werden, welches erst durch die Begegnung mit unterschiedlichen Denk-, Fühl- und Handelsmuster zum Vorschein kommt. Im Sinne dieser Begegnungen befindet sich „Kultur“ in einem ständigen Prozess der Entwicklung und kann nicht als feststehende Gemeinschaft dargestellt werden. Aufgrund des Austausches mit anderen „kulturellen“ Mustern werden möglicherweise neue Dinge integriert oder beständige Muster erneuert. Somit kann „Kultur“ als „interkulturelles“ Phänomen beschrieben werden, da diese erst durch den „interkulturellen“ Kontakt entstehen kann und dadurch Veränderungen hin zu neuen „kulturellen“ Merkmalen vollziehen kann. Bezüglich des „interkulturellen“ Phänomens muss jedoch auf die migrationspädagogische Sicht hingewiesen werden, die sich von kulturellen Unterscheidungen im Sinne von hierarchischen Abstufungen entfernt. Hierbei sollten die aufeinandertreffenden „kulturellen“ Muster, welche bei der Entstehung einer „Kultur“ essentiell sind, zueinander innerhalb eines gleichberechtigten Diskurses anzusehen sein.

⁶⁹ vgl. ebd. (2004) S. 8-9

3.3) „Interkultureller Unterricht“ mit Musik

Die Musik als Bestandteil eines „interkulturellen Unterrichts“ kann den Aspekt der Begegnung zwischen den „Kulturen“ initiieren und damit eine „interkulturelle“ Interaktion entstehen lassen. Im Sinne dieser Arbeit spielt die Musik eine Rolle als möglicher Auslöser ähnliche Assoziationen zwischen den Lernenden innerhalb eines DaZ-Unterrichtes. Die Hypothese, welche sich in diesem Zusammenhang herauskristallisierte, bezieht sich auf den Gedanken, dass die Musik, in diesem konkreten Fall die Programmmusik aufgrund konkreter Aufgaben während des Unterrichts den Lernenden einen Zugang aufweist, interkulturell zu agieren, ohne dabei auf Konflikt- oder Problemsituationen zu stoßen. Durch das Darlegen ähnlicher Assoziationen durch Programmmusik, soll den Lernenden verdeutlicht werden, dass gewisse Gemeinsamkeiten zwischen ihnen existieren, was wiederum dazu verhelfen könnte, ein Gefühl von Gemeinschaft zu schulen, auf dessen Basis eine Interaktion erleichtert werden könnte. Mithilfe dieser Erkenntnis kann auch der Aspekt des „Eigenen“ und „Fremden“ eingegrenzt werden, da der Fokus auf das „Gemeinsame“ gelegt wird. Dieser Ansatz lehnt sich in gewisser Weise auch an die Sicht der Migrationspädagogik an, indem davon ausgegangen wird, dass der „kulturelle“ Austausch nicht unbedingt mit Konflikt- und Problemsituationen einhergeht, sondern „Wir-Bilder“ erzeugt werden, die dazu verhelfen sich gegenseitig kennen zu lernen.

Die Musik hat in dem Sinne die Aufgabe als Vermittler zwischen den „Kulturen“ zu agieren und dabei die Gemeinsamkeiten aufzuweisen. Doris Stockmann schreibt in ihrem Artikel *Musik und Sprache in intermodaler ästhetischer Kommunikation* in diesem Zusammenhang über die Bedeutung der Musik:

„Man könnte auch die verschiedenen pragmatischen Funktionen der Musik aufzählen [...] Medium zur Selbsterfahrung und Selbstverwirklichung, Mittel zur Herstellung zwischenmenschlicher Kontakte und zur Integration in Gemeinschaften, Mittel zur Identifikation, Reflexion und Auseinandersetzung mit der natürlichen und sozialen Umwelt, mit Gesellschaftsgruppen oder –klassen und deren Ideen, Stimulans für emotionale Anteilnahme und entsprechende Bewertungen in all diesen Kontexten, usw. In diesem Sinne – so könnte man weiter sagen – diene Musik wie alle ästhetische Aktivität, in jeweils konkreten historisch-gesellschaftlichen Kontexten sowohl der Bereicherung wie der Bewältigung des menschlichen Daseins.“⁷⁰

Hier wird deutlich, dass genau jene Aspekte, welche innerhalb eines „interkulturellen“ Handelns von Bedeutung sind - im Sinne von Selbsterfahrung, als Darlegung der eigenen Denk- und Handlungsweisen; Kontaktaufnahme, als wichtiger Prozess des „Kennenlernens“ anderer „kultureller“ Handlungsmuster, die sich natürlich nicht auf eine

⁷⁰ Stockmann, Doris: *Musik und Sprache in intermodaler ästhetischer Kommunikation*. In: *Yearbook of Traditional Music*, Vol. 13 (1981), pp. 60-81. – International Council of Traditional Music: Juhlana, 1981. S. 61

nationalen Kultur beschränken, Integration innerhalb einer Gemeinschaft, und die Reflexion mit der Umwelt - aufgrund emotionaler Erfahrungen mit der Musik verarbeitet werden können.

Aufgrund der hohen Verbundenheit mit Musik, die in den meisten Fällen bei Menschen existiert, ohne dabei auf eine bestimmte Form von Musik Bezug zu nehmen, kann davon ausgegangen werden, dass der musikalische Zugang im Sinne eines gesellschaftlich-kulturellen Operierens eine wichtige Bedeutung hat. Dies beruht darauf, dass Musik die eigene Identität in gewisser Weise prägt und diese Prägung während einer „interkulturellen“ Interaktion zum Vorschein kommt. Der Musikpädagoge Bernd Clausen führt aus diesem Grund die Begrifflichkeit der Musik als „identity marker“ ein.⁷¹ Diese musikalische Identität kann wohl als eigene „kulturelle“ Zuschreibung gesehen werden, die keinem nationalen Musikzugang entsprechen muss, sondern sich unabhängig davon für jeden Einzelnen entwickeln kann.

Jene musikalische Identität spielt auch eine wichtige Rolle bei der Verwendung von westlicher klassischer Musik innerhalb eines DaZ-Unterrichts. Auf der Ebene der „interkulturellen Kompetenz“ muss sich die Lehrperson in diesem Zusammenhang stets die Schwierigkeit vor Augen führen, nicht von „kulturellen“ Normen auszugehen, die sich auf eine nationale oder ethnische Ebene beziehen. Der Gedanke an eine Absolutheit der Musik, im Sinne eines Musikverständnisses, welches genau auf einem solchen Ethnozentrismus besteht, kann die Gefahr einleiten, einzelnen „Kulturen“ mit dem Vorurteil zu begegnen, dass die klassisch westliche Musik aufgrund der Zugehörigkeit zu einzelnen „kulturspezifischen“ Musiksystemen nicht nachvollzogen werden kann. Aus diesem Grund ist es essentiell die Lernenden nicht auf eine bestimmte Musikkultur, im Sinne musikkultureller Erfahrungswerte zu beschränken, sondern davon auszugehen dass jedes Individuum für sich eigenen musikalischen „Kulturen“ angehört, die nicht an einen gewissen nationalen Kontext gebunden sind.

Die Situation des gemeinsamen Musikhörens innerhalb des DaZ-Unterrichts kann wohl auch zu einer neuen Form von „Kultur“ führen, indem sich durch verschiedene gemeinschaftliche Übungen und die Musik als Sprache, wie sie in den nächsten Kapiteln noch genauer besprochen wird, ein gemeinschaftlicher Bezug zur Musik ereignet. Dadurch wird vermutlich ein neuer kultureller Kontext eröffnet, der aufgrund von gemeinsam erworbenen Sichtweisen und neuen gewonnen Einstellungen entstehen kann. Ruth Freytag-Hengsberger, welche sich in ihren Forschungen mit dem Gedanken einer Weltmusikschule auseinandersetzt, sieht einen ähnlichen Ansatz in Bezug auf

⁷¹ vgl. Clausen, Bernd (2009) S. 132

gemeinsames Musikhören als Auslöser einer möglichen neuen „kulturellen“ Gemeinschaft, indem sie schreibt: „[...] mit der Musik erleben wir uns selbst als Einzelner und in der Gruppe. Mit dieser gemeinsamen Erfahrung erleben wir aber auch ein uns verbindendes Stück Kultur, das wir als etwas uns Eigenes betrachten.“⁷²

Auf diese Weise dient dieser Vorgang des gemeinsamen Auseinandersetzens mit Musik zum Einen der Entwicklung des Individuums selbst und zum Anderen einer denkbaren Neuformation einer gemeinsamen „Kultur“ der Lernenden. Der interkulturelle Unterrichtsaspekt kann hier wohl durch die Interaktion verschiedener „Kulturen“ gesehen werden, die im besten Fall verschiedene Gemeinschaftsaspekte innerhalb des Musikverständnisses aufweist, welche in weiterer Folge das Gemeinschaftsgefühl verstärken und zu einem neuen Verständnis der integrierten „Kulturen“ führen.

Die hypothetischen Annahmen, warum gerade Musik für den „interkulturellen“ Unterricht von Bedeutung ist, basieren auf der Behauptung, dass Musik neben Sprache auch als Kommunikationsmittel dienen kann. Die durch die Musik transportierten Gefühlen können wohl der sozialen Gruppenbildung förderlich sein, indem auf einer emotionalen, verbindenden Ebene Kommunikation stattfindet.⁷³ Ulrike Quast, die innerhalb des Bereiches Musik und „interkultureller“ Unterricht bereits einige Forschungen durchgeführt hat, geht noch einen Schritt weiter und stellt Musik nicht ausschließlich als Kommunikationsmittel dar, sondern geht auch davon aus, dass der Umgang mit Musik spezifische Sprachleistungen anregt, die in diesem Sinne für Spracherwerbs-, Sprachrezeptions- und Sprachproduktionsprozesse förderlich sind. Durch Musik werden emotionale Verbindungen hergestellt, assoziative Verknüpfungen ausgelöst, die aufgrund der Weiterverarbeitung im Gedächtnis, sprachliche Strukturen aktivieren, die wiederum zu einer Förderung Sprachproduktionsprozesse führen.⁷⁴

Weitere Argumente, welche für eine Integration von Musik innerhalb eines DaZ-Unterrichts sprechen würden, sind zum Beispiel Sprachanlässe, welche durch die Identifizierung, Ablehnung oder emotionale Bindung mit der Musik entstehen und die Möglichkeit der Musik dort Einsatz zu finden, wo die Zweitsprache aufgrund des fehlenden Verständnisses noch nicht einsetzbar ist. Des Weiteren kann wohl ein Ansatzpunkt einer sinnvollen Integration von Musik im Sinne des Gemeinschaftsaspekts gesucht werden, da die Lernenden durch die Musik vermutlich offener bezüglich seelischer Befindlichkeiten werden und aus diesem Grund auch empfänglicher und sensibler auf ihre

⁷² Freytag-Hengsberger, Ruth: *Wie ist Integration im Rahmen der Musikschule möglich? Überlegungen zum Aufbau einer Weltmusikschule*. Master-Thesis am Institut für Kulturmanagement und Kulturwissenschaften (IKM). Wien. 2010. S. 23

⁷³ vgl. Feindert, Ingrid (2007) S. 24

⁷⁴ vgl. Quast, Ulrike (1996) S. 107-110

Umwelt reagieren können, was wohl besonders anhand der Äußerungen des Sprechverhaltens und des Umgangs miteinander beobachtet werden kann.⁷⁵

Um diese Darstellung des Versuchs eines interkulturellen Ansatzes durch Einsatz von Musik für einen DaZ-Unterricht näher erläutern zu können, wird in den nächsten Kapiteln dargestellt, worauf sich das Gemeinschaftsgefühl, die Bedeutung des Einsatzes der Emotionen, die ähnlichen ausgelösten Assoziationen und der Sprachanlass beziehen können, und warum gerade Programmmusik für diese Phänomene eine große Rolle spielen kann.

4.) Musik als Sprache – ein interkultureller Ansatz der Vermittlung?

„Unsere Sprachen haben Sinn. Die Musik, unterhalb der Sprache, universell unterhalb der Sprachen, physische Grundlagen und Voraussetzungen, liegt unterhalb des Sinns und ihm voraus. Der Sinn setzt sie voraus und träte ohne sie nicht hervor. Die Musik läßt Transzendentalien der Sprache erklingen, die Universalien, die dem Sinn vorausliegen. Sie wohnt im Sinnlichen, sie hat jeden Sinn, der nur möglich ist.“⁷⁶

Im Sinne einer Darstellung der Musik als eine „innermusikalische“ oder „außermusikalische“ Sprache, die in Bezug auf diese Arbeit als Hypothese formuliert wird, muss zunächst der Kern der Annahme aufgezeigt werden, der diese Hypothese relevant machen könnte.

Obwohl in dieser Arbeit der Fokus auf programmatische Musik gelegt wird, ist es im Zusammenhang mit den Forschungsfragen essentiell, um die Wirkung und die Kompositionsweise der Programmmusik verstehen zu können, einen Überblick darzulegen, welcher dieses Bündnis von Musik und Sprache innerhalb verschiedener Epochen und Theorien veranschaulicht. Besonders die Frage, warum gerade Programmmusik innerhalb eines DaZ-Unterrichts mit speziellem Fokus auf interkulturellen Unterricht eine Verwendung finden sollte, basiert auf dem Wissen, welches die Theorien der verschiedenen Zeitabschnitte darlegen. Dieser Überblick, welcher im folgenden Kapitel gegeben wird, kann somit als Grundbasis gesehen werden für die Diskussion dieser aufgestellten Hypothese gesehen werden.

Die Suche nach einer Verbindung von Sprache und Musik und die damit einhergehende Frage nach einer Grenze zwischen Sprache und Musik findet seit der Antike innerhalb des Diskurses der Ästhetik eine große Bedeutung. Die Hypothese, dass sich Sprache an Musik

⁷⁵ vgl. Feindert, Ingrid (2007) S. 29

⁷⁶ Serres, Michael: *Die fünf Sinne: eine Philosophie der Gemenge und Gemische*. – Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main, 1993. S.162

orientiert und somit darauf bedacht ist, in gewisser Weise eine ähnliche Ausdruckskraft vermitteln zu können, entspringt aus den in der Antike besprochenen Ansätzen einer Rethorik der Musik.⁷⁷

Eine ursprüngliche Verbindung der beiden könnte aber auch schon weit vor der Antike im Zusammenhang mit dem Sprachursprung gesucht werden. Besonders Jean-Jacques Rousseau und Johann Gottfried Herder beschäftigen sich in ihren Abhandlungen über eine Verbindung von Sprache und Musik als Konzept der Entwicklung im Sinne des Sprachursprungs.⁷⁸

Bei der Betrachtung einzelner Wortkombinationen wie „Tonsprache“ oder „Klang-Rede“ wird eine Schnittstelle von Musik und Sprache deutlich gemacht, die es in weiterer Folge zu bearbeiten gilt. Besonders die Ästhetik des 18. Jh. beschäftigt sich mit der Frage einer Sprache, die durch Musik dargestellt werden kann oder einer Musiksprache, die durch ihre Gefühlsästhetik als eigene Sprache gewertet werden kann. Hier gilt es besonders darzulegen, inwieweit die Musik als „absolute Musik“ oder im Sinne von programmatischer Musik eine Sprache für sich enthält.⁷⁹

ÄsthetikerInnen, LiteraturkritikerInnen, EntwicklungspsychologInnen, MusikwissenschaftlerInnen, KomponistInnen und PhilosophInnen wie Theodor W. Adorno, Roland Barthes, Jean Piaget, Helga de la Motte-Haber, Jean-Jacques Rousseau und Johann Gottfried Herder sind einige VertreterInnen der Ergründung des Faszinosums einer Symbiose von Musik und Sprache, die Einzug in die Diskussion dieses Kapitels nehmen. Die Meinungen eines nachweislichen Bezugs von Musik und Sprache aufeinander wird von diesen VertreterInnen auf unterschiedliche Weise dargestellt.⁸⁰

In diesem Kapitel wird das Augenmerk darauf gelegt, die Theorien zu beobachten, die sich im Laufe der Zeit entwickelten, um die Relation von Musik und Sprache darstellen zu können, sowie den Aspekt einer möglichen Relevanz dieser Verbindung für inter- und innermenschliche Relationen darzustellen, die in weiterer Folge für einen interkulturellen Ansatz der Vermittlung sprechen könnten. Diese letzte Frage schließt auch besonders die Beobachtung mit ein, in wie weit ein gewisses Verständnis von Musik vorhanden sein muss, welches dazu beitragen kann, um gewisse Assimilationen oder Akkomodationen bei den Lernenden auszulösen.

Dabei gilt es aufzuzeigen, welchen Ursprung die gemeinsame Anschauungsweise von Sprache und Musik besitzen um die Bedeutung der Verbindung der beiden aufzeigen zu

⁷⁷ vgl. Dammann, Rolf (1984) S. 93

⁷⁸ vgl. Zimmermann, Ann-Kathrin (2004) S. 173-187

⁷⁹ vgl. Eggebrecht, Hans Heinrich (1977) S. 7

⁸⁰ vgl. Bayerl, Sabine (2002) S. 11.1-11.6

können, sowie die Entwicklung dieses Ursprungs im Sinne der barocken Musikhistorik, der frühromantischen Krise der Vernunft, der Hochblüte in der Romantik, der romantischen Musikpoetik und dem kritischen Ansatzpunkt Nietzsches darzustellen. Der Fokus liegt dabei auf einem Verlauf von der Sprache der Musik hin zu einer Musik der Sprache und der Betrachtung einer kritischen Auseinandersetzung mit der Thematik, welche als Sprache ohne Musik und Musik ohne Sprache verstanden werden könnte.⁸¹

Des Weiteren gilt es die kritische Aussage zu beobachten, dass Musik als Sprache angesehen werden kann, die über „kulturelle“ Unterschiede hinweg als kommunikatives Mittel dienen kann. Es wird in diesem Kapitel die Frage behandelt nach einer Dichotomie von Sprache und Musik, die innerhalb eines DaZ-Unterrichtes dazu beitragen könnte, das Eigene zum Fremden und das Fremde zum Eigenen zu machen, indem Empathiefähigkeit durch ein gegenseitiges Verständnis von Musik entstehen würde, welche sprachliche Barrieren verringern könnte.

4.1) Musik und Sprache – eine archetypische Verbindung?

Die Überlegung einer Verbindung zwischen Musik und Sprache resultiert aus verschiedenen Ansätzen. Der Grundgedanke geht wohl davon aus, dass anzunehmen ist, sobald Musik als Sprache angesehen wird oder von einer Musiksprache die Rede ist, dass Sprache und Musik in einem analogen Sinnzusammenhang gesehen werden sollten. In wie weit man behaupten kann, dass Musiksprache bedeutet, dass hinter den Tönen eine signifikante Aussage steht, oder die Musik als Sprache angesehen werden kann, indem die Musik Mittel der Sprache übernimmt, wird in den folgenden Kapiteln ausführlich erläutert werden. An dieser Stelle wird der Fokus darauf gelegt herauszufinden, was der ursprüngliche Zusammenhang von Musik und Sprache ist, aus dem die Idee einer Verbindung von Musik und Sprache entsprang oder überhaupt erst relevant gemacht werden konnte.

Zunächst wird bei der Behandlung dieser Fragestellung bewusst, dass der Mensch Sprache und Musik wohl deshalb verbindet, weil sie mehrere Konnektionspunkte aufweisen. Die Aufnahme, sowie auch die Analyse von Sprache und Musik erfolgt durch das Organ des Ohres. Weitere Zweigstellen, die wohl auf eine Verbindung der beiden hindeuten, sind die modulierten Schallwellen, durch welche die Übertragung und in weiterer Folge die Aufnahme von Musik und Sprache dem Menschen zugänglich gemacht werden, wie auch

⁸¹ vgl. Bayerl, Sabine (2002) S. 13.13-13.17

die Formation und Entstehung eines bezugsfähigen Hörens.⁸² Dabei handelt es sich um den Ansatzpunkt zwischen Musik und Sprache, der es möglich macht Musik als Sprache oder Musik der Sprache diskussionswürdig zu machen, wie dies in den nächsten Kapiteln detailliert erfolgen wird. Dieser Diskurs im Sinne eines bezugsfähigen Hörens basiert auf der Annahme, dass es möglich ist, gewisse Relationen zu Dingen sprachlich oder musikalisch ausdrücken zu können, oder auch ausschließlich in einer sprachlich-, musikalischen Kombination.

Um zurückzukommen auf die eigentliche Thematik dieses Kapitels im Sinne der archetypischen Verbindung von Musik und Sprache kann hier an Doris Stockmanns Artikel *Musik und Sprache in intermodaler ästhetischer Kommunikation* angelehnt werden, indem sie die Vermutung äußert, dass Musik seit jeher eine Form des subjektiven Ausdrucks des Menschen war. In diesem Zusammenhang nennt Doris Stockmann eine Kategorie der Musik – *die Musik per se* – die es kategorisch möglich macht durch die Spezifikation den sprachlich- musikalischen gemeinsamen Ursprung zu diskutieren. Musik wird hier mit Sprache in so weit gleichgestellt, indem beide als ein System von zusammengesetzten, erstmals klingend durchgeführten Äußerungen gekennzeichnet werden. In weiterer Folge kommt hier der innermusikalische Diskurs hinzu, der als musikalischer Verlauf Äußerungen versprachlicht, indem beim Hörer Bedeutungen hinzutreten, die dieser in weiterer Folge wohl als Musiksprache auffassen kann.⁸³

Angesichts der Annahme einer Evolutionsgeschichte, die die Wurzeln von Musik und Sprache vereint, kann für eine solche Erwartungshaltung sprechen, dass innerhalb der Entstehung der Wortsprache deutlich wird, dass diese zum größten Teil daraus entstand, Vorbilder aus akustischen, wie auch nichtakustischen Feldern zu integrieren, die innerhalb gewisser Verhaltensmuster oder Systeme bereits verwendet wurden. Die Kommunikation basierte auch auf kommunikativen Lautäußerungen, die als Affektlaute bezeichnet werden können, was darauf hinweist, dass Musik und Sprache in ihren ersten Zügen noch vereint waren.

Um diesen Zusammenhang von Musik und Sprache genauer zu erläutern, wird dieser schon in den uns ältesten erhaltenen Aufzeichnungen von Sprache sichtbar. Die Kombination aus Sprache und Rhythmus, welcher als Element der Musik und der Sprache angesehen werden kann, ist Teil der ersten Graphismen, welche auf Knochenfragmenten oder Steinen gefunden wurden, die Sprache beinhalten. Die Einkerbungen, die jene Funde aufweisen, deuten auf einen bereits vorhandenen verschriftlichten Rhythmus der Sprache

⁸² vgl. Stockmann, Doris (1981) S. 60.1-60.15

⁸³ vgl. ebd. (1981) S. 61.2-62.11

hin.⁸⁴ Der griechische Musikwissenschaftler Thrasybulos Geordiades beschreibt diese Verbindung des Rhythmus zwischen Sprache und Musik folgendermaßen: „[...] suchen wir ihn als musikalisches Element als Ordnung der Töne in der Zeit – so wird er Sprache; suchen wir ihn als Element der Sprache – so wird er Musik.“⁸⁵

Hier wird bereits deutlich, dass die zwei Künste Elemente besitzen, welche in ihrem jeweiligen Ursprung bereits vorhanden waren. Eine Verbindung ist auf diese Art und Weise schon in ihrem Entstehungsprozess zu finden.

Besonders vor der Literarisierung war der Rhythmus ein essentieller Bestandteil der Vermittlung und mündlichen Überlieferung. Im Sinne der Mnemotechnik, konnte aufgrund von Mustern, die sich stets wiederholten, Dinge überliefert werden. Dies kann noch heute in Kulturen gesehen werden, welche die orale Vermittlung als wichtigen Bestandteil ihrer Kultur haben, wie dies in der indischen zum Beispiel der Fall ist. Die indische Musik weist eine solche Oralität auf, die mithilfe mnemotechnischer Merkhilfen sprachlich einen Rhythmus darlegt, der dann auf das Instrument angewandt werden kann. Diese Mnemotechnik basiert auf vokalen Mitteln und geht von dem nahen Verhältnis der Musik zur Sprache aus.

Um das Beispiel der indischen Musik ein bisschen näher erläutern zu können wird an dieser Stelle die für die Memorierung, das Transkribieren und auch Rezitieren der indischen Musik unterstützende Mnemotechnik aufgezeigt. Dabei werden zum Beispiel für das Trommeln, in Form des Tablaspiels, Silben verwendet, die als „Bols“ bezeichnet werden. Diese Silben, dienen dazu, die unterschiedlichen Stellen zu definieren, an welchen der Trommelanschlag auf der Tabla⁸⁶ von Statten gehen sollte und die Rhythmusmuster, welche dafür nötig sind zu bestimmen. Jeder auf der Tabla produzierte Klang hat ein korrespondierendes Bol. Es gibt aspirierte Bols, die auf einen Schlag mit räsonierendem Bass der rechten Trommel der Tabla, der Bayan hinweisen (z.B. dha, dhin, ghe) und nicht aspirierte bols (Ta, Tin, ke), die auf ein Fehlen eines räsonierenden Basstones hinweisen und somit auf der Tabla, der rechten Trommel gespielt werden.⁸⁷

Hier wird deutlich, dass Musik und Sprache ineinander übergehen und dass beide essentiell sind innerhalb oraler Vermittlungskulturen, um gewisse Techniken oder Muster zu behalten.

⁸⁴ vgl. ebd. (2002) S. 30

⁸⁵ Bayerl, Sabine: *Von der Sprache der Musik zur Musik der Sprache. Konzepte zur Spracherweiterung bei Adorno, Kristeva & Barthes.* – Königshausen & Neumann: Würzburg, 2002. S. 31

⁸⁶ Die Tabla ist eine Trommel, welche in der nordindischen Musik ihre Verwendung findet. Sie besteht aus zwei kleinen Trommeln, die ausschließlich mit den Fingern gespielt werden. Dabei dient dieses Instrument hauptsächlich zur Begleitung, kann jedoch auch Soloparts übernehmen, die sich besonders dazu eignen die Improvisationskunst der indischen Musik darzustellen. [vgl. Danielou, Alain (1975) S. 80]

⁸⁷ vgl. Danielou, Alain (1975) S.88.1-88.16

Erst in der weiteren Sprachentwicklung, mit der Einführung der Schrift wurde Sprache zu einer funktionalen Inhaltsvermittlung. Diese Problematik einer Normierung von Sprache durch rhetorische, grammatikalische,... Mittel geht einher mit der Abgrenzung der Musik von der Sprache. Die freie Anlehnung an natürlichen Lauten, die beiden Künsten gemein ist, wird nun durch konkrete Zuordnung unterbrochen. Diese Entwicklung wird vor allem in der Sprachursprungstheorie von Jean Jacques Rousseau und den Überlegungen von Johann Gottfried Herder zu Sprache und Musik behandelt.⁸⁸

Die Sprachursprungstheorie von Jean-Jacques Rousseau bildet einen der Ansätze, die von einer jeher verschmelzenden Vereinigung von Musik und Sprache ausgeht, wie dies auch schon zuvor bei Doris Stockmann angedeutet wurde. Dabei handelt es sich um eine Abhängigkeit der beiden Künste, welche sich wiederum durch die Entwicklung beider voneinander ablöste.⁸⁹

Der Musikforscher Johann Nikolaus Forkel verdeutlicht diesen Verlauf, indem er schreibt: „Ähnlichkeit, die sich zwischen der Sprache der Menschen und ihrer Musik findet [...] Sie entspringen beide aus einer gemeinschaftlichen Quelle, aus der Empfindung und indem sie sich trennten, wuchs die eine heran „zur vollkommenen Sprache des Verstandes“, die andere analog „zur vollkommenen Sprache des Herzens“.⁹⁰

Der Kernpunkt, welchen Rousseau bei seiner Sprachursprungstheorie anspricht, ist die anfängliche Ähnlichkeit der Musik und Sprache in ihrer Nähe zur Natur und der Möglichkeit diese in ihrer Kombination ausdrücken zu können. Die Sprachursprungstheorie von Rousseau vertritt die Annahme, dass die Poesie als Ursprung der Sprache angesehen werden kann. Diese Annahme wird gestützt auf den schon zuvor erwähnten affektiven Sprachursprung, der aus der Kombination von sprachlich- und musikalischen Nachahmungen der Natur entsteht. Dieser Ansatz eines affektiven Sprachursprungs wird auch von Johann Gottfried Herder in seiner Sprachtheorie betrachtet. Für die Basis der Entwicklung der Sprache wird von Herder ein Laut genannt, der in seiner Form jedoch immer sprachfähig sein muss. Da diese Laute, innerhalb seiner Theorie aus der Natur aufgenommen werden, sind es auch diese aus der Natur stammenden sprachfähigen Vokabel, die der Mensch in weiterer Folge in einen Kanon aufnimmt und darin ordnet und arrangiert. Diese mit den Sinneseindrücken eng verbundenen Laute, die im Sinne der Ordnung und Archivierung als Vokabel angesehen werden können, können in ihrer Summe laut Herder als „Wörterbuch“ bezeichnet werden⁹¹: „Aufgrund von Reflexion

⁸⁸ vgl. Zimmermann, Ann-Kathrin (2004) S. 173-174

⁸⁹ vgl. ebd. (2004) S. 176

⁹⁰ vgl. Eggebrecht (1977) S. 44

⁹¹ vgl. Köhler, Rafael (1995) S. 38

und Besonnenheit werden aus Lauten geordnete Töne und damit „erste Merkmale zu Elementen der Sprache“. [...] Vorgegeben ist klanglicher Stoff „in den Tönen lebender Natur“ [...] aus denen das „erste Wörterbuch“ der Sprache, das zugleich eines der Seele ist, gebildet wird.⁹² In dieser Theorie wird wie auch bei Rousseau deutlich, dass der Sprachursprung in enger Verbindung mit Natur und Musik steht. Besonders der Bezug bei Herder zur klanglichen Stoffen der tönenden Natur weist darauf hin, dass Herder eine gemeinsame Wurzel der Entwicklung von Sprache und Musik feststellt.

Den Ursprung der Sprache nennt Rousseau Empfindungssprache, da diese laut ihm nur aus der Versprachlichung von Gefühlszuständen entstand, die somit den Zustand direkt und ihm entsprechend durch verschiedene Färbungsmöglichkeiten zu Vokabeln umformulieren. Die Melodie, welche durch die zugeordneten Vokabel im Sprachverlauf entsteht, gibt der Sprache zugleich ein zeitliches Maß. Dies stellt wiederum den Rhythmus als Bindeglied von Sprache und Musik, bereits am Beginn des Sprachursprungs als wichtiges Mittel der Kommunikation dar.⁹³

Die zuvor angesprochene Verschriftlichung von Sprache sieht Rousseau, indem diese durch Grammatik, normierten Silbenlängen, usw. vereinheitlicht wird, als Beraubung ihrer Emotionalität, die bis dato mit der Musik einherging. Aus diesem Grund findet laut der Sprachursprungstheorie auch an dieser Stelle die Trennung von Sprache und Musik statt. Aufgrund der Suche nach einer Exaktheit der Sprache, welche sämtliche Gegenstände, oder Verläufe darstellen kann, geht der Gedanke einer Sprache als Gegenstand der Aufzeichnung und Wiedergabe von Welterfahrungen verloren. Die spontane Wahrnehmungshaltung und Wahrnehmungsumsetzung durch die Welterfahrung geht laut Rousseau in eine Weltdeutung über, die präzise als normierte Sprache fungieren kann.⁹⁴

Johann Gottfried Herders Theorie stellt auch hier eine Parallele zur Sprachursprungstheorie von Rousseau dar, indem Herder davon ausgeht, dass das bereits genannte „erste Wörterbuch“, welches zu Beginn der Sprachentwicklung entstand durch die Laute und die dazu gehörigen Verbindungsmuster „natürliche Zeichen“ entwickelt. Diese „natürlichen Zeichen“ gehen jedoch im Verlauf der Sprachentwicklung durch die analytische, durchdachte Anordnung und Normierung von Sprache verloren und entwickeln sich hin zu „willkürlichen Zeichen“, die sich von der Natur und somit auch von der natürlichen Musikalität abgrenzen.⁹⁵

⁹² Köhler, Rafael: *Natur und Geist. Energetische Form in der Musiktheorie*. –Franz Steiner Verlag: Stuttgart, 1995. S. 39

⁹³ vgl. Zimmermann, Ann-Kathrin (2004) S. 176

⁹⁴ vgl. Zimmermann, Ann-Kathrin (2004) S. 179

⁹⁵ vgl. Köhler, Rafael (1955) S. 39

Trotzdem die Sprachursprungstheorie den Ansatz einer Trennung von Musik und Sprache in ihrem Verlauf der Entwicklung darstellt, sieht Rousseau die Möglichkeit einer Wiedervereinigung der beiden im Sinne einer Re-Musikalisierung der Sprache durch das lautmalerische Potential der Musik und das lautmalerische Potential der Sprache, innerhalb der Poesie. Novalis beschreibt diesen Gedanken, welchen Rousseau in seiner Sprachursprungstheorie fasst auf sehr ähnliche Art und Weise, indem er sagt: „Unsere Sprache- sie war zu Anfang viel musikalischer und hat sich nur noch gerade so prosaisiert- so enttönt. Es ist jetzt mehr Schallen geworden – Laut, wenn man dieses schöne Wort so erniedrigen will. Sie muß [sic!] wieder Gesang werden.“⁹⁶ Dieser Aspekt eines „wieder Gesang werdens“ der Worte wird von Rousseau, wie auch Herder in der Form umgesetzt, dass eine Re-Musikalisierung wieder auftreten kann. Jener Aspekt der Wiedervereinigung von Musik und Sprache und im Weiteren Sinne der Zurückgewinnung des sprachlichen Charakters der Musik wird in weiterer Folge, besonders in Bezug auf die Programmmusik in dieser Arbeit behandelt werden.

4.2) Musik der Sprache – Das musikalisch- rhetorische Prinzip im Barock

Der Gedanke einer Verbindung von Musik und Sprache, im Sinne einer „idealen Ehe“ der beiden wird im Barock auf eine besondere Art und Weise dargestellt.⁹⁷ Die durch ihre Grundstrukturen ähnlich angedachten Voraussetzungen von Sprache und Musik, die ein Zusammenwirken auf einer entsprechenden Basis möglich machen, setzten die Grundlage für die Komposition im Barock.⁹⁸

Diese Grundlage basiert vor allem auf den eben genannten ähnlichen Grundstrukturen, die wie folgt aufgezeigt werden können, indem Musik und Sprache in ihrem Ablauf, durch die ständige Veränderung ihrer Elemente - wie es sich mit dem Ton und Sprachlaut verhält – dem Aufnehmen der Menschen durch dasselbe Sinnesorgan und den Aufbau und das Fortführen eines Gedankens als Gemeinsamkeiten aufweisen.⁹⁹

Besonders das zuletzt genannte Element des Aufbaus und Fortführens eines Gedankens bildet auch die Grundvoraussetzung für die Bedeutung der Sprache in der Musik des Barocks. Die Musiklehre im Barock gibt der Rhetorik als Basisgrundlage für die Kompositionstechnik einen wichtigen Stellenwert, von welchem ausgehend die Sprache mit ihrem ausdrucksstarken und affektiven Gehalt zum Vorbild für die Komposition wird.

⁹⁶ vgl. Bayerl, S.42

⁹⁷ vgl. Unger, Hans Heinrich (2000) S. 16

⁹⁸ vgl. Unger, Hans Heinrich (2000) S. 16

⁹⁹ vgl. ebd. (1984) S. 17

Das musikalische Erfinden im Sinne einer Kompositionstechnik, wie sie im Barock praktiziert wurde, findet seine Richtlinien in genau jenen Elementen der Rhetorik, die es möglich machen sollen Musik als sprachliche Darstellung umsetzen zu können.¹⁰⁰

Die Sprache als Teil der Komposition nimmt insoweit eine Position in der barocken Musiktheorie ein, dass sie als solche von der Musik durch kompositorische Mittel nachgeahmt wird. Für die Komposition im Barock geht es dabei so weit, dass ein gewisses Abhängigkeitsverhältnis von Musik und Sprache besteht, indem das kompositorische Bewusstsein das Hauptaugenmerk auf eine Übersetzung in musikalischer Form von Sprache legt und dabei eine Theorie aufstellt, die dies bis ins kleinste Detail als musikalische Rhetorik darstellt.¹⁰¹

Rolf Dammann legt in seinem Werk *Der Musikbegriff im deutschen Barock* den Fokus auf die Entstehung und Entwicklung einer musikalisch- und sprachlichen Verbindung im Barock des deutschen Sprachraumes. Da innerhalb dieses Gebiets die Deutlichkeit einer Rhetorik der Musik am besten dargestellt werden kann und der Rahmen dieser Diplomarbeit gesprengt werden würde, bei einer genaueren Behandlung der Begrifflichkeit der Rhetorik in der Musik des Barocks, wird in dieser Arbeit hauptsächlich der deutsche Raum behandelt.

Das Konzept Joachim Burmeisters¹⁰² der „Musica poetica“, welches Rolf Dammann in seinem Werk als wichtigste Neuerung innerhalb der Kompositionstechnik im Barock des deutschen Raumes erläutert bildet das Fundament für eine konsequent durchdachte Relation zwischen Musik und Sprache im Sinne der Rhetorik. Diese „Musica poetica“ greift die Idee einer Lehre der Figuren auf, welche anhand von Regelmäßigkeit, in Bezug auf die Anlehnung an die Rhetorik als solche, musikalisch theoretisch, mit Hilfe von charakteristischen und analytischen Mitteln umgesetzt werden kann. Joachim Burmeister war nicht der Einzige, welcher sich mit diesem Ansatz, im Sinne der Kompositionslehre des 16. Jhs. auseinandersetzte.¹⁰³

In der Abhandlung zu *Musica poetica und musikalische Poesie* von Carl Dahlhaus wird der Kantor Nicolaus Listenius erwähnt, im Zuge der ersten Abspaltung der „Musica poetica“ von der „Musica practica“. Die Darstellungsweise einer „Musica poetica“ in diesem Zusammenhang wurde jedoch lediglich als „machen“ und „verfertigen“ musikalischer

¹⁰⁰ vgl. Dammann, Rolf (1984) S. 96

¹⁰¹ vgl. ebd. 1984 S. 98

¹⁰² Joachim Burmeister (*1564 Lüneburg-1629 Rostock) war ein norddeutscher Musiktheoretiker, Komponist und Dichter, der in der Rostocker Lateinschule als Kantor tätig war. Seine wichtigste musiktheoretische Konzeption war die Einführung der „Musica Poetica“, die als musikalisch-rhetorische Figurenlehre in die Kompositionstechniken des deutschen Barocks Einzug hielt. (vgl. Dammann, Rolf 1984, S. 101)

¹⁰³ vgl. Dammann, Rolf (1984) S. 100

Werke angedacht.¹⁰⁴ Da es sich hier ausschließlich um Ansätze einer „Musica poetica“ handelt, liegt der Fokus dieser Arbeit auf der Herangehensweise Burmeisters, da die musikalische Rhetorik als solche und die Verbindung von Musik und Sprache im Barock wohl durch seine analytischen und didaktischen Erläuterungen am besten zur Geltung kommen kann. Die Theorie welche Joachim Burmeister vertritt, einer Integration der maßgeblichen Charakteristika des rhetorischen Wissensgutes in die Musiktheorie wird bis ins 18. Jh. im Sinne der „Musica poetica“ assoziiert.¹⁰⁵ Dabei handelt es sich um ein neues Lehrsystem der rhetorischen Grundlagen.¹⁰⁶

Die Musik als Sprache findet in diesem kompositorischen Handwerk durch die Fokussierung einer Ausdeutung sprachlicher Begrifflichkeiten ihren Zugang. Die Grundidee, die dabei bei Burmeister entsteht, ist ein terminologischer Transfer rhetorischer Figuren in die Kompositionstechnik des Kontrapunkts. Auf diese Weise werden bei Burmeister anhand bestehender Kompositionsmethoden Erneuerungen vorgenommen, indem Bestandteile der sprachlichen Äußerung auf die Musik übertragen werden.¹⁰⁷

Um eine Veranschaulichung der Umsetzung der Rhetorik im Sinne der Sprache auf die Musik veranschaulichen zu können, werden im Barock die Parallelitäten von Musik und Sprache in ihren Grundzügen dargestellt. Die deckungsgleichen Elemente, welche beide aufweisen, sind vor allem in ihrem musikalischen oder sprachlichen Entwicklungsverlauf vorzufinden. Dabei weisen vor allem der Beginn eines musikalischen Stückes oder einer Rede, der Ablauf der Bewegung dieser, der Rhythmus, die Dynamik, das Zeitmaß und der Vortrag an sich Gemeinsamkeiten auf, um einige Beispiele für die Relevanz einer rhetorischen Umlegung auf die Musik darlegen zu können.¹⁰⁸

Der Anfang einer Rede, oder auch der Anfang eines Musikstückes im Sinne der Kompositionsstruktur oder der sprachlichen Ausführung wird in beiden Fällen durch zeitliche und inhaltliche Elemente geprägt. Zeitliches und Inhaltliches spielt insofern gemeinsam eine Rolle, indem dieser Part in beiden Fällen eine einleitende Funktion übernehmen kann, die den Hörer auf die Thematik vorbereiten kann, oder aber auch den Hörer sogleich abrupt in die Materie integriert. Diese Darstellung der im weiteren Verlauf bearbeiteten Themen kann somit sowohl für die Komposition, wie auch für die Rede mit der rhetorischen Begrifflichkeit der *Inventio* beschrieben werden.¹⁰⁹

¹⁰⁴ vgl. Dahlhaus, Carl S.110.1-110.9 (<http://www.jstor.org/stable/929985> [30.10.12-12:53])

¹⁰⁵ vgl. ebd. S. 110.1-110.9

¹⁰⁶ vgl. Dammann, Rolf (1984) S. 111

¹⁰⁷ vgl. Dammann, Rolf (1984) S. 103-104

¹⁰⁸ vgl. Unger, Hans Heinrich (2000) S.17-20

¹⁰⁹ vgl. ebd. S.17

Der Ablauf der Bewegung einer Komposition oder einer Rede weist des Weiteren Ähnlichkeiten auf. Hier kann der rhetorische Begriff der Elaboratio in Verwendung treten. Innerhalb beider Kunstformen kann von einem Bewegungsablauf ausgegangen werden, der sich durch eine Steigerung und ein Abfallen gliedert. Die Ausrichtung der Steigerung hin zur Mitte, oder einer Steigerung schon zu Beginn, sowie mehrere Steigerungen während des Vortrags können sowohl in der musikalischen-, wie auch in der sprachlichen Ausrichtung als rhetorisches Prinzip markiert werden.¹¹⁰

Der Rhythmus stellt sich als ein Prinzip der Rede und Komposition dar, welches für die sprachliche- und musikalische Darstellung unumgänglich ist. Im Sinne der Grundhaltung des Barocks hat das Versmaß im Sinne eines sprachlichen Rhythmus' einen großen Einfluss auf die Musik, wobei man hier wohl auch den Einfluss der Musik auf den sprachlichen Rhythmus im Gegenzug nicht verleugnen kann.¹¹¹ Besonders dadurch wird die Einheit der Musik und Sprache sichtbar, indem sich die beiden Künste gegenseitig beeinflussen und in gewisser Weise durchdringen.

Dynamik, Zeitmaß und Vortrag bestimmen Musik und Sprache gleichwertig, indem beide ohne diese Stilelemente nicht existieren könnten. Durch das Lauter- und Leiserwerden, die Veränderung des Zeitmaßes und die Berührung der Seele der ZuhörerInnen, durch den Klang während des Vortrags erzielt sowohl Musik und Sprache ihre Wirkung.¹¹²

Hans Heinrich Unger beschreibt in seinem Werk *Die Bedeutungen zwischen Musik und Rhetorik im 16.-18. Jh.* weitere Stilmittel, wie die Pause, die Wiederholung, den Gegensatz, das Komma, das Kolon und den Punkt ohne derer sowohl die Sprache, sowie auch die Musik ihre Ausdrucksfähigkeit verlieren würden. Er stellt die rhetorische Verbindung basierend auf diesen Stilmitteln dar, indem er schreibt:

„Eine Rede ohne „Punkt und Komma“ ist ebenso unverständlich wie eine Komposition ohne entsprechende harmonische oder melodische Ruhepunkte. Wie ein rednerischer Satz an Länge das Fassungsvermögen des Zuhörers nicht überschreiten darf, so muß [sic!] sich auch ein melodischer Abschnitt in ähnlichen Grenzen halten; eine Melodie verliert, wie ein rednerischer Satz ihren Sinn, wenn man an ihrem Ende nicht mehr weiß, wo sie eigentlich herkam.“¹¹³

Hier wird schon deutlich sichtbar, dass die Verbindung von Musik und Sprache im Barock durch eine Übertragung des sprachlichen Systems der Rhetorik auf die Musik als musikalisch-rhetorisches Prinzip aufgefasst wird. Somit stellt sich die Musik in den Dienst der Sprache. Ausgehend von der sprachlichen Dimension versucht die

¹¹⁰ vgl. ebd. S.17

¹¹¹ vgl. ebd. S.19

¹¹² vgl. ebd. S. 20

¹¹³ Unger, Hans-Heinrich: *Die Beziehung zwischen Musik und Rethorik im 16.-18. Jh.* 6. Aufl. – Georg Olms Verlag: Würzburg, 2000. S. 19

Kompositionstechnik, anhand rhetorischer Mittel Wörter zum Gegenstand der Darstellung zu erheben.

Ein Beispiel, welches diese Form der Übernahme der Rhetorik auf die Musik sehr gut verdeutlicht, zeigt Hans Heinrich Unger in seinem Werk *Die Beziehungen zwischen Musik und Rhetorik im 16.-18. Jh.*, in dem er das „Gesetz der wachsenden Glieder“ – als rhetorisches Motiv der „Erweiterungsgruppen“ - darstellt, welche in ihrer Form systematisch auf die Komposition des Barocks angewandt wurde. Innerhalb der Rhetorik handelt es sich dabei um zwei Satzglieder, bei welchen der interessante Aspekt zu beobachten ist, dass das zweite Glied zumeist erweitert wird durch Adjektive, Pronomen usw. sowie auch durch ganze Nebensätze. Die Musik im Barock lässt dieses Motiv in einer sehr ähnlichen Form erscheinen. Dabei handelt es sich um motivische Glieder, die in ihrer Form erweitert werden durch Melodieverläufe, welche sich an die Glieder anpassen, sie jedoch trotzdem erweitern.¹¹⁴ Um diese Beobachtung genauer darstellen zu können, unterlegt Ungar dieses Phänomen mit einem musikalischen Beispiel, welches an dieser Stelle der Arbeit auch einen Platz findet, um das genannte Beispiel des „Gesetzes der Wachsenden Glieder“ genauer darstellen zu können:



Abb. 1: Darstellung der Erweiterungsgruppen im Sinne des „Gesetzes der wachsenden Glieder“. Rhetorisch- sprachliche Umlegung auf eine musikalische Rhetorik.¹¹⁵

Johann Burmeister setzt mit seiner Methode eines Kompositionshandwerks an genau diesem Punkt der Erkenntnis eines musikalisch-rhetorischen Prinzips an. Das Ziel, welches von dieser Methode erreicht werden soll, ist es auf analytische Art und Weise eine Theorie aufzustellen, die mit Hilfe rhetorischer Mittel Figuren bildet, die in weiterer Folge dazu dienen dem Musikalischen ein Sinngefüge zu verleihen.¹¹⁶

Die Theorie basiert auf der Musikkomposition im Sinne des Kontrapunkts. Dabei fungiert die Figur mit ihren rhetorischen Darstellungsmöglichkeiten als Ornament, welches die

¹¹⁴ vgl. Unger, Hans-Heinrich (2000) S. 18.18-19.27

¹¹⁵ Unger, Hans-Heinrich: *Die Beziehung zwischen Musik und Rethorik im 16.-18. Jh.* 6. Aufl. – Georg Olms Verlag: Würzburg, 2000. S. 19

¹¹⁶ vgl. Dammann, Rolf (1984) S. 104

Aufgabe besitzt die darzubietenden Textinhalte auf eine kunstvolle Art und Weise darzustellen.

Das Nachskizzieren einer sprachlichen Handlung wird dabei zum ästhetischen Vorsatz.

Rolf Dammann hält in seinem Werk zum deutschen Barock für die Durchführung einer Komposition nach diesem Prinzip fest, wie eine solche musikalische Umsetzung auszusehen hat:

„Das musikalische Geschehen muß [sic!] sinnfähig sein nicht zur gefühlsmäßigen Befriedigung des Hörers, sondern sinnfällig durch einen Spitzenwert an Plastizität und konkreter Bildhaftigkeit. Die mobilen Verstandskräfte müssen den musikalisch vorgestellten Gegenstand begreifen können. Man erstrebt ein geradezu visuelles Erkennen der musikalischen Ereignisse. [...] Die plastische Gestalt läßt [sic!] sich jedoch nur verwirklichen durch den Textinhalt in seinen Sinnesschwerpunkten musikalisch abbildender Darstellung.“¹¹⁷

Was hier noch einmal deutlich angesprochen wird, ist die Sprache als unsichtbare Schicht der Musik, auf der diese aufbauen muss, um als respektierte Musik im Barock gelten zu können. Die Grundidee einer musikalischen Komposition sollte dementsprechend auf gewissen Textinhalten oder Worten als solchen basieren, um als Entwurf und Erfindung der Komposition Bedeutung tragen zu können. Die Komposition entspringt somit nicht, wie dies um 1800 vertreten wurde, einem Geniegedanken, sondern auf einer sprachlichen Basis, die es gilt durch genau Beschreibung musikalisch darzustellen.¹¹⁸

Die Rhetorik an sich wird nicht nur auf das musikalische Kompositionsbild angewandt, sondern es gibt auch einheitliche Begrifflichkeiten, die nun sowohl der sprachlichen- wie auch musikalischen Rhetorik zugeschrieben werden. In diesem Sinne wird zum Beispiel der Ausdruck des Antithetons verwendet.¹¹⁹ Dabei handelt es sich im sprachlichen Bereich um die Satzfigur der Rede. Rolf Dammann bezeichnet dies als: „[...] eine vergleichende Gegenüberstellung von sachlichen Gegensätzlichkeiten in einem Parallelismus“.¹²⁰

Diese Figur wird auch im musikalischen Kontext als Antitheton bezeichnet und ausgelegt, indem durch harmonische und rhythmische Darstellungen die Gegensätzlichkeiten vertont werden.

Auf diese Weise wird es zum Ziel im deutschen Barock die Verbindung von Sprache und Musik darzustellen, indem die Elaboratio dazu dient durch bereits innerhalb eines Kanons aufgezeigten Figuren systematisch Sprache darzustellen. Um aus diesem Kanon schöpfen zu können, beginnt Burmeister eine Systematisierung, indem Figuren zu gewissen

¹¹⁷ Dammann, Rolf: *Der Musikbegriff im deutschen Barock*. 2. Aufl. – Laaber Verlag: Laaber, 1984 S. 119

¹¹⁸ vgl. Luboll, Christine (1995) S. 42

¹¹⁹ vgl. Dammann, Rolf (1984) S. 138.20-139.22

¹²⁰ Dammann, Rolf: *Der Musikbegriff im deutschen Barock*. 2. Aufl. – Laaber Verlag: Laaber, 1984. S.119

Textstellen oder Worten aufgezeichnet werden und begründet damit die Begrifflichkeit der „Figura musica“.¹²¹

Dammann definiert die „Figura musica“ in ihrem Zusammenschluss aus Sprache und Musik, als rhetorisches Konzept unter folgenden Gesichtspunkten. Die „Figura musica“ ist:

„Das den Abschnitt konstituierte Strukturprinzip selbst. [...] Wie die Figur der literarischen Rhetorik eine Suche der Rede ist, so schmückt die „Figura musica“ die Komposition. Sie dekoriert, indem sie dem Sprachsinn entspricht und ihn kunstvoll darstellt. Zuweilen deckt sie sogar nominell mit dem rhetorischen Vorbild. Man soll einer Rede oder einer anderweitigen Textvorlage musikalisch durch den Gebrauch von Satz- und Wortfiguren den ihrem Aussageinhalt gemäßen Schmuck geben.“¹²²

Diese große Erneuerung im Barock der benennenden Figuren, welche sprachlichen Ursprung in sich verankern und somit die innewohnende Bedeutung der sprachlichen Ausdrücke beinhaltet, hat einen Grundstock errichtet, für ein musikalisches „Entdecken“, das zum Fundament für die Kompositionstechnik wurde.¹²³ An diese Stelle tritt auch der Affektgedanke¹²⁴, der mit einer neuen Wirkung im Barock das Kompositionshandwerk regiert. Durch diese Einheit von Musik und Sprache werden menschliche Affekte zu einem essentiellen Gehalt der musikalischen Illustration. Der Bezug zu einer Affektlehre äußert sich durch den Drang innerhalb des deutschen Raumes des Barocks, jedes Wort musikalisch darstellen zu können. Das Ziel, welches durch die „Figura musica“ erreicht werden sollte ist somit gleichzusetzen mit der absoluten Einheit von Musik und Sprache.

¹²¹ vgl. ebd. S. 133

¹²² Dammann, Rolf: *Der Musikbegriff im deutschen Barock*. 2. Aufl. – Laaber Verlag: Laaber, 1984 S. 129

¹²³ vgl. ebd. (1984) S. 109.4-109.15

¹²⁴ Der musikalische Affektgedanke schreitet innerhalb der Affektlehre weiter fort. Dabei handelt es sich besonders durch den sprachlich- musikalischen Zusammenhang und durch ein Spielen mit den unterschiedlichen Modi, um eine Wirkungsebene der Musik. Die Gefühle, die durch die Affekte vom Publikum assoziiert werden, stellen diese Wirkung dar, die somit dem musikalischen auch wieder einen bildlichen Gehalt, den Gehalt der Wirklichkeit zuspricht. Es findet somit eine Vermenschlichung des musikalischen Denkens statt. Das Ziel ist es nun nicht mehr ausschließlich Sprache musikalisch darzustellen, sondern auch die Emotionalität des Publikums aufzurütteln und damit die Zuhörer/ Zuhörerinnen zu erregen, aufzurütteln oder zu beruhigen. (vgl. Dammann, Rolf (1984) S. 219.1-219.30 und S.222.1-222.34) Der österreichische Musikästhetiker Eduard Hanslik, welcher sich auch sehr stark mit der Affektlehre auseinandergesetzt hat, schreibt in seinem Werk *Vom musikalisch Schönen* in diesem Zusammenhang: „Die Macht und Tendenzen, beliebige Affekte im Hörer zu erwecken, sei es eben, was die Musik von den übrigen Künsten charakterisiert.“

Zunächst muss gesagt sein, dass ein Unterschied zwischen Empfindungen und Gefühlen besteht. Das Empfinden ist ein Wahrnehmen bestimmter Sinnesqualitäten zu welchen zum Beispiel Töne oder Farben zählen können. Die Gefühle haben eine engere Verbindung zu unserer Seele, als die Empfindungen und sind somit ein Bewusstsein einer Förderung oder Hemmung unseres Seelenzustandes. Sie drücken sich in Wohlsein oder Missgefallen aus.

Die zwei Elemente Gefühl und Empfindung stehen aber auch in einem gewissen Verhältnis zueinander. Hanslik schreibt dazu: „Die Empfindung ist Anfang und Bedingung des ästhetischen Gefallens und bildet die Basis des Gefühls, welches stets ein Verhältnis voraussetzt“ [Hanslik, Eduard: *Vom musikalisch Schönen*. 21. Auflage. Breitkopf&Härtl. –Wiesbaden 1989. S.6-7].

Der affektive und bildliche Gehalt der Sprache dient als Vorlage für die Komposition.¹²⁵ Das folgende Beispiel, welches Rolf Dammann in seinem Werk *Der Musikbegriff im deutschen Barock* als „Figura musica“ gibt, wird an dieser Stelle dargelegt, um die Begrifflichkeit dieses Wortes konkretisieren zu können. Es handelt sich dabei um die Matthäuspassion von Schütz, in welcher diese figurale „Motivkomposition“ durchgeführt wurde. Der sprachlich- musikalische Bezug dazu entstammt aus den Worten des „Falschen“, „Verräterischen“ und „Unwahren“, die in Form der „Figura musica“ umgesetzt werden. Quart-Sext-Parallelen dienen dabei mit der Bezeichnung des „Fauxbourdon“ als die Bedeutungsbrücke, die „Figura musica“. Diese Kodierung für eine sprachlich-musikalische Umsetzung wird somit kanonisiert und für weitere kompositorische Handlungen greifbar. Verständlich ist diese Figur dem Publikum jedoch nur, sofern der Code für eine Quart-Sext-Parallele gekannt wird.¹²⁶

Beobachtet man nun diesen musikalisch-rhetorischen Kompositionsansatz, der aus der Rhetorik der Sprache entstammt, wird sichtbar, dass es sich um eine Beziehung zwischen Sprache und Musik handelt, die ausschließlich analytischen Ursprung zu haben scheint. Die Komposition verarbeitet sprachlich oder textliche Materialien auf eine rationale, objektive Art und Weise. Dabei gehen vom Komponisten keinerlei seelische Überlegungen aus, die in der Form als musikalische Rhetorik verarbeitet werden.¹²⁷

In Bezug auf eine Musik als Sprache, kann man hier eher von einer Musik der Sprache ausgehen, als davon, dass Musik in Form von gewissen Motiven Assoziationen auslösen kann, die vom Publikum ohne Vorkenntnis erkannt werden können. Im Hinblick auf die Forschungsfrage, in wie weit Musik als eine Sprache gesehen werden kann, die über „kulturelle Differenzen“ hinweg verstanden wird, kann an dieser Stelle wohl davon ausgegangen werden, dass dies nicht das Ziel der Musik im Barock darstellt. Eine Verbindung zwischen Musik und Sprache wird hier als essentiell sichtbar, jedoch kann eine musikalische Rhetorik, die aus einem Kanon an Figuren herausgegriffen wird, um damit Sprache vertonen zu können, nicht als innermusikalische Sprache gesehen werden, die den Menschen inne wohnt. Den Überblick, welchen dieses Kapitel geben kann liegt vor allem darin die Parallelität zwischen Musik und Sprache aufzuzeigen und den Versuch der Menschen aufzuzeigen, diese beiden Künste in Verbindung zu bringen. Um einen genaueren Einblick geben zu können, inwieweit Musik als Sprache gelten kann, werden sich die nächsten Kapitel dieser Thematik widmen und weitere Theorien und Ansätze darlegen, wie sie sich entwickelt haben, in Bezug auf einen Zusammenhang von Musik

¹²⁵ vgl. Dammann, Rolf (1984) S. 120.22-120.38

¹²⁶ vgl. ebd. (1984) S. 133.13-134.20

¹²⁷ vgl. ebd. (1984) S. 135.18-135.25

und Sprache, der in diesem Sinne wohl näher an eine innersprachliche Musik herankommt. Dabei gilt es stets zu beobachten, in wie weit diese Theorien die Hypothese unterstützen können, dass Musik dazu dienen kann, im Sinne einer Sprache der Lernenden in einem kulturell- heterogenen DaZ-Unterricht dazu beizutragen, ähnliche Assoziationen zu Musik herzustellen und damit ein Gemeinschaftsgefühl unter den Lernenden zu stärken, welches durch die Auflösung einer „kulturellen Differenz“ entstehen könnte.

4.3) Musik als Sprache der Gefühle

Der Übergang zwischen einer Denkweise der Musik der Sprache und der Musik als Sprache entspringt im Spätbarock, indem durch den Musikforscher Johann Nikolaus Forkel ein ganz neuer Blick auf ein Bündnis von Musik und Sprache gerichtet wird. Obwohl eine Verankerung innerhalb der musikalischen Rhetorik weiterhin existent ist, bricht dieser das einseitige Abhängigkeitsverhältnis der Musik zur Sprache. Die Musik wird in diesem Sinne als eigenständig ausdrucksfähig beschrieben, ohne sich dazu einen beschreibenden Charakter der Sprache aneignen zu müssen.¹²⁸ Begrifflichkeiten wie zum Beispiel der Ausdruck der Musik werden von Forkel schon genannt, ohne dabei jedoch an innere Ausdrucksweisen der Musik anzuschließen. Hierbei geht es noch um Affekte, die durch Musik ausgelöst werden können, nach den von der musikalischen Rhetorik vorgegebenen strengen Regeln.¹²⁹ Der Terminus der Klangrede als Sprache der Musik findet hier ihren Ausgangspunkt, indem dies als Alternative zu einer musikalischen Rhetorik, die sich an der Sprache orientiert, eingeleitet wird. Dieser Ansatz dient als erster Schritt hin zu einer Idee der absoluten Musik, welche im 18. Jh., in Form der Instrumentalmusik als eigenständiges Medium angesehen wird, welche es in sich vereint ermöglicht alles ausdrücken zu können. Christine Luball beschreibt in ihrem Werk *Mythos und Musik* die Ansätze Forkels, die die zukünftige Entwicklung eines Gedankens zu Musik und Sprache angeben, jedoch noch im Sinne Forkels der Musik noch nicht einen allumfassenden Anspruch auf Darstellungen einräumen: „ Sie ist zwar eine Sprache, aber die Sprache der Empfindungen und nicht der Begriffe [...] und sie fängt erst da an eigentlich Sprache der unendlichen Grade von Empfindungen zu werden, wo andere Sprachen nicht mehr hinreichen und ihr Vermögen sich auszudrücken ein Ende hat.“¹³⁰ Hier wird deutlich erkennbar, dass dem Ausdruckswert der Musik, im Sinne von Gefühlen bereits eine große Bedeutung entgegen gebracht wird. Nichtsdestotrotz muss diese

¹²⁸ vgl. Luboll, Christine (1995) S. 52

¹²⁹ vgl. ebd. (1995) S. 53

¹³⁰ Luboll, Christine: *Mythos und Musik. Poetische Entwürfe des Musikalischen in der Literatur um 1800.*- Rombach Verlag: Freiburg im Breisgau, 1995. S. 54

Aussage mit dem Wissen kombiniert werden, dass Forkel diese Ausdrucksmöglichkeit innerhalb eines kodifizierten Regelsystem ansetzt, welches es der Musik ermöglicht kommunikativ zu agieren, jedoch analog zur Sprache.¹³¹

Diese Ansätze stellen den Beginn der Gefühlsästhetik dar. Die Methode der musikalischen Rhetorik und der Kompositionstechnik des Barocks, die durch mathematische und geregelte Anleitungen vollzogen wurde, wird nun durch einen Geniegedanken ersetzt, der aus dem Inneren heraus entspringt und so auf die Komposition angewandt wird. Die Sprache der Musik begreift sich in diesem Sinne als ein „musikalisches Ausdrucksprinzip“, wie Carl Philipp Emanuel Bach es nannte, das durch Empfindungen und Gefühle sprachlich zum Vorschein tritt.¹³² Der deutsche Dichter und Theologe Herder, welcher für die Entwicklung einer Denkweise über Musik und Sprache einen wichtigen Platz einnimmt, schließt sich dieser Theorie in gewissem Sinne an. Die Bedeutung der Seele im Sinne von Gefühlszuständen, die von dieser angesprochen werden, dient innerhalb dieses Ansatzes als sprachlicher Zusammenhang zwischen Musik und Sprache: „Das Ziel der Wortsprache wie der Tonsprache ist die Einflußnahme [sic!] auf die menschliche Seele [...] es kann kein neues Wort erfunden, keine neue glückliche Form in Gang gebracht werden, wo nicht „Abdruck der menschlichen Seele liegt.“¹³³

Die Frühromantik nimmt den Gedanken einer Musik als Sprache der Gefühle auf und geht sogar weiter, indem der Gedanke der Musik als Sprache der Natur¹³⁴ Einzug nimmt. Die Wortsprache als Ausdrucksmittel für alle beschreibenden Dinge stößt in der Frühromantik an ihre Grenzen. Resultierend daraus entsteht eine Krise der Vernunft, die auch mit einer Krise der Sprache an sich einhergeht. Besonders bemängelt wird der Aspekt der Begriffssprache, als fixe Darstellung und Zuordnung beschriebener Gegenstände. Die Beschreibung der Natur als adäquates Abbild, kann für den Philosophen und Schriftsteller Friedrich Schlegel nicht durch die Sprache an sich dargestellt werden. Aus diesem Grund wird in der Frühromantik die Musik als sprechendes Ideal empfunden, welches als Ausdrucksmittel, im Sinne der Nachempfindung des Kernstücks, anstatt der Abbildung von Begrifflichkeiten fungiert.¹³⁵

¹³¹ vgl. ebd. (1995) S. 56

¹³² vgl. Luboll, Christine (1995) S. 61

¹³³ Köhler, Rafael: *Natur und Geist. Energetische Form in der Musiktheorie*. – Franz Steiner Verlag : Stuttgart, 1995. S. 37

¹³⁴ An dieser Stelle muss festgehalten werden, dass die Begrifflichkeit der Natur nicht ausschließlich Bezug auf eine Beschreibung von Landschaften, Pflanzen, oder die Tierwelt nimmt, sondern es sich im Sinne der Natur vor allem auch um die innere und äußere Natur des Menschen handelt, für welche sich die Sprache an sich in der Frühromantik als insuffizient darstellt. Die Sprache kann laut dieses Standpunktes nur scheitern, da sie sich äußerlich an die Thematik annähert und somit den Hauptgehalt nicht vollständig erfassen kann.

[vgl. Bayerl, Sabine (2002) S. 37]

¹³⁵ vgl. ebd. (2002) S. 37

Die frühromantische Sprachkritik setzt somit an bei einer neuartigen Anschauungsweise der Musik als Sprache. Die Kommunikation der Informationsübertragung zu dem Zuhörer/der ZuhörerIn basiert somit bestenfalls auf einem unmittelbaren, jedoch a-begrifflichen Verstehen. Darüber hinaus kann dieses Verstehen darauf aufbauen, dass Musik die Dinge verdeutlichen kann, die Sprache mit ihren beinhaltenden Möglichkeiten nicht veranschaulichen kann. An dieser Stellen muss erwähnt werden, dass die Musiksprache, von der hier die Rede ist, als eine Sprache gesehen werden sollte, die gerade durch ihre Unbestimmtheit und „Begriffslosigkeit“ im Sinne einer genauen Zuordnung von Termini als Ideal angesehen wird. Diese Problematik der genauen Zuordnung, wie sie in der Kritik einer Musiksprache diskutiert wird, wurde bereits im zuvor besprochenen Kapitel genauer erläutert.

Im Sinne der Musik als Gefühlssprache in der Frühromantik kann auf genau jene Problematik jedoch nicht hingewiesen werden, da die Musiksprache sich speziell dadurch als ein Ideal definiert. Sabine Bayerl beschreibt in ihrem Werk *Von der Sprache der Musik zur Musik der Sprache* genau diese neue Ebene einer Ausdrucksweise der Musik, die als eine eigenständige Sprache in der Frühromantik auflebte: „Musik wird als gegenstandslos- und begriffslos im Zuge der frühromantischen Sprachkritik gerade durch ihre Unbestimmtheit als Sprache „über“ der Sprache positioniert.“¹³⁶

Diese Vorstellung einer vollkommenen Sprache, im Sinne der Musik, ohne konkreter Zuordnung von eindeutigen Begrifflichkeiten entwickelt sich in der Romantik weiter. Das Ideal der Romantik filtert genau diese Beschaffenheit der Musik heraus, welche als eigene Tonsprache oder Klangrede in der Lage ist, als Kommunikationsmittel Gefühle oder Empfindungen darzustellen. Der Philosoph Adam Schaff bestärkt diesen Ansatz einer Musik als Ebene der Kommunikation, indem er sagt: „[...] dass Musik keine Ideen-Sprache ist, sondern ein höchst emotionales Kommunikationsmittel und dass Musik nicht verstanden werden muss, sondern erkannt werden soll.“¹³⁷

Dabei muss festgehalten werden, dass es sich stets um die Instrumentalmusik handelt und man von Vokalmusik absehen muss, welche sprachliche Inhalte mit sich führt. Die Sprachlichkeit der Musik wird ab 1800 nicht mehr darin gesucht, gewisse Dinge mathematisch-, musikalisch darzustellen oder im Sinne einer Untermalung, die Texte heraushebend behandeln soll, sondern die Musik als Sprache steht nun für sich alleine.¹³⁸

¹³⁶ Bayerl, Sabine: *Von der Sprache der Musik zur Musik der Sprache. Konzepte zur Spracherweiterung bei Adorno, Kristeva & Barthes*. – Königshausen & Neumann: Würzburg, 2002. S. 37

¹³⁷ De la Motte-Haber, Helga: *Handbuch der Musikpsychologie*. 2. Aufl. – Laaber-Verlag: Laaber, 1996.

S.17

¹³⁸ ebd. (2002) S. 38

Geprägt von einer inneren Determiniertheit, wie dem Rhythmus und einer Melodie usw. besitzt die Musik ein Eigenleben, welches ihr ermöglicht, ohne konkrete Zuordnungen, trotzdem konkrete Dinge auszusagen. Aus diesem Grund wird in der Romantik die Idee der „absoluten Musik“ geboren, welche ins Zentrum der ästhetischen Gedanken rückt.¹³⁹ Der Philosoph Arthur Schopenhauer setzt sich auch mit dem Gedanken der absoluten Musik auseinander und erklärt diesen wie folgt: „Die Musik sei der Metaphysik verwandt und damit auch der Philosophie, weil sie nicht „Abbilder“ darstellt, sondern „das Herz der Dinge“, weil sie „das innere Wesen, die Ansicht der Welt, [...] ausspricht, in [...] bloßen Tönen und mit der größten Bestimmtheit der Wahrheit.“¹⁴⁰

Mit dieser Aussage fasst Schopenhauer noch einmal die Grundidee einer Musiksprache zusammen, indem er andeutet, dass innerhalb der Musik die gesamte Aussagekraft steckt, ohne dadurch mit Begrifflichkeiten arbeiten zu müssen. Des Weiteren geht auch er auf die Gefühlsebene ein, welche besonders auf eine kommunikative Weise vom Inneren der Musik auf den Zuhörer/ die Zuhörerin einwirkt.

Auch Eggebrecht lehnt sich an die Ästhetik der romantischen Denkweise an und beschreibt die Tonsprache unter folgenden Kriterien:

„Ein Mensch will in dieser Sprache Gedanken ausdrücken; aber nicht Gedanken, die sich in Begriffe umsetzen lassen, sondern musikalische Gedanken. Es will jemand in Tönen mitteilen, was anders nicht zu sagen ist. Die Musik ist in diesem Sinne eine Sprache. [...] Sprache im Sinne des „sich von innen herausgestalteten Geistes“, der sich die Wörter wie die Töne erschafft als Medium seiner Selbst.“¹⁴¹

Hier werden von Eggebrecht genau die Aspekte angesprochen, die eine „absolute Idee“, wie sie im 18. Jh. innerhalb des ästhetischen Diskurses Einzug genommen hat ausmacht. Der Bezug zu einer Basis einer Vermittlung aufgrund des Innenlebens der Musik, das diese dazu erhebt Dinge zu übermitteln, die auf keine andere Weise kommuniziert werden können, findet innerhalb dieses Zitats erneut Zuspruch. Eindeutig wird hier wieder auf die fehlende Begrifflichkeit der Musik hingewiesen, die jedoch nicht die Musik als eingegrenztes Kommunikationsmittel darstellt, sondern aufgrund der absoluten Begrifflichkeit der Sprache diese als unvollkommenes Kommunikationsmittel darstellt. Die Töne ersetzen somit durch ihren eigenen „Geist“, der aus dem musikalischen Eigenheiten entspringt, die Wörter, die scheitern gewisse Dinge zu erläutern.¹⁴²

¹³⁹ ebd. (2002) S. 40-41

¹⁴⁰ Henning, Dorothea: *Musik und Metaphysik. Interpretationen zur Naturlyrik von der Aufklärung bis zur Romantik*. – Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaft: Frankfurt am Main, 2000 S. 11

¹⁴¹ Eggebrecht, Hans Heinrich: *Musikalisches Denken. Aufsätze zur Theorie und Ästhetik der Musik*. In: Taschenbücher zur Musikwissenschaft 46. Hrsg: Schaal, Richard. – Heinrichshofen's Verlag Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1977. S.10

¹⁴² vgl. Eggebrecht (1977) S. 10

Somit kann festgehalten werden, dass die Romantik von einer Sprache der Musik ausgeht, welche innerhalb der Musik selbst verankert ist und daraus adäquat aufgrund von Gefühlen, die bei den Hörern ausgelöst werden, sprachlich tätig ist. Diese Form der absoluten Musik sieht somit einen Sinnträger in der Musik, der aus ihr heraustretend zur Sprache wird.

4.3.1) Problematik der Musik als Sprache

Sofern man von einer Tonsprache als solcher sprechen kann, propagiert der Terminus bereits einen sprachlichen Gehalt der Töne. Genau dieser soll in diesem Kapitel jedoch genauer betrachtet werden, um in weiterer Folge darauf Bezug nehmen zu können, in wie weit eine gewisse Tonsprache existiert, die zu ähnlichen Assoziationen bei Menschen und im Speziellen bei den Lernenden innerhalb eines DaZ-Unterrichts führen kann.

Die Kritik, die sich ab 1800 bezüglich einer Tonsprache einstellt, die als richtige Sprache fungieren kann, bezieht sich auf die Begrifflichkeit, welche in der Musik zu fehlen scheint. Der Musikwissenschaftler Hans Heinrich Eggebrecht beschäftigt sich in seinem Werk *Musikalisches Denken* mit genau jener Problematik der Tonsprache, die lediglich dann als solche bezeichnet werden kann, sobald der Ton einen eigenen „Sprachwert“ besitzt, der dazu im Stande ist eine geistige Botschaft übermitteln zu können.¹⁴³ Diesen „Sprachwert“ sieht Eggebrecht jedoch wiederum nur im Zusammenhang mit dem pythagoreischen Prinzip, welches ein Tonverhältnis voraussetzt, indem mathematisch das Klingende bestimmt wird, wie dies in der musikalischen Rhetorik der Fall war. Ausgehend von einem sprachlichen Charakter der Musik, abgesehen von einem mathematisch- oder rhetorischen Muster darin, der eindeutig in der Musik zu finden ist, wird auf die Sinnträger der Musik eingegangen.¹⁴⁴ Mit diesen Berechnungen und kodierten Vermittlungsmustern können aus dem Kanon der Figuren „Figuras musicas“ gewählt werden, die einen konkreten Sachverhalt beschreiben. Die Problematik, die sich um 1800 einstellt, bezieht sich vor allem auf die Diskussion, in wie weit Musik auch ohne diese bewussten Kodierungen sprachlich bestehen kann. Ein sprachlicher Charakter als solcher wird der Musik zugesprochen, jedoch wird in Frage gestellt, inwieweit dieser als eigenständige Sprache gewertet werden kann. Um dies verdeutlichen zu können liefert Eggebrecht folgende Aussage: „In der Musik ist Sinn und Folge, aber musikalische; sie ist eine Sprache, die wir

¹⁴³ vgl. Eggebrecht, Hans Heinrich (1977) S. 11

¹⁴⁴ Eggebrecht, Hans Heinrich (1977) S. 12-13

sprechen und verstehen, jedoch zu übersetzten nicht im Stande sind.“¹⁴⁵ Hier wird deutlich, dass die Musik als eigenständiges Kommunikationsmittel dienen kann, ausschließlich durch ihre Töne und Klänge, jedoch die Zuordnung einer autonomen Sprache in diesem Falle aufgrund der fehlenden Sinnübersetzung schwierig ist.

Musikpsychologin Helga De la Motte Haber erläutert diese Problematik in folgendem Beispiel: „Hier ist Fritz, dort steht Liesel“¹⁴⁶. Dieser Umstand, welcher sprachlich oder auch gestisch dargestellt werden kann, kann musikalisch nicht umgesetzt werden. Dies verdeutlicht, dass Musik als solche kein Kommunikationsmittel ist, welches zur Verständigung für zwischenmenschliche Geschehen dient. Die Musik in ihrer instrumentalen Form ist nicht in der Lage Begrifflichkeiten so darzustellen, dass sie in genau dieser Form vom Publikum verstanden werden. Der Grund, weshalb Musik diese begrifflichen Übersetzungen nicht wiedergeben kann, liegt vor allem in der Autonomie einzelner musikalischer Einheiten, die in sprachlichen Abschnitten so nie vorkommen würden.¹⁴⁷

Die Kritik, welche sich mit Musik als Sprache auseinandersetzt, führt die Diskussion in Richtung des Kommunikationsmodells von Ferdinand de Saussure. Die Unterteilung in Signifikat¹⁴⁸ und Signifikant¹⁴⁹, übertragen auf die Musik, beweist für die Kritiker, dass die Idee der Musik als Sprache in der Form nicht ganz so leicht umgesetzt werden kann, weil es nicht möglich, ist einem Zeichen die genaue Bezeichnung zuordnen zu können. Dieses Argument würde den Beispielsatz De la Motte-Habers unterstützen, indem konkrete Umstände nicht durch musikalische Übertragung kommuniziert werden können. Theodor W. Adorno schließt sich dieser Kritik an, indem er sagt:

„Musik ist Automimetisch [...] sie identifiziert kein Bezeichnetes. Musik bemüht sich, indem sie in ihrem Erklängen das Besondere als solches zu verwirklichen sucht, keinem abstrakten ideellen Signifikant folgt und sich einem von ihrem Material abgespaltenen Sinn verweigert.

[...] Ihre Unbestimmtheit und das Vermögen, eine begriffslose Synthese zu bilden, machen den Vorzug der Musik im Vergleich zur von Begriffen gefesselten meinenden Sprache aus. Die Vokabel der Musik fungieren als Siegel, nicht als Zeichen, sie können

¹⁴⁵ Eggebrecht, Hans Heinrich: *Musikalisches Denken. Aufsätze zur Theorie und Ästhetik der Musik*. In: Taschenbücher zur Musikwissenschaft 46. Hrsg: Schaal, Richard. – Heinrichshofen's Verlag Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1977. S. 7

¹⁴⁶ De la Motte-Haber, Helga: *Handbuch der Musikpsychologie*. 2. Aufl. – Laaber-Verlag: Laaber, 1996. S.

11

¹⁴⁷ vgl. ebd. (1996) S. 13

¹⁴⁸ Der Signifikat (signifié) ist gleichzusetzen mit der Bedeutung (Bezeichnetes), mit der Vorstellung, die von einem Bild im Kopf entsteht. Zum Beispiel wäre dies wenn man an einen Baum denkt, ein normiertes Bild eines Baumes

[<http://www.geisteswissenschaften.fuberlin.de/v/littheo/glossar/eintraege/signifikant.html>- 26.10.12-13:30].

¹⁴⁹ Der Signifikant (signifiant) stellt das Lautbild dar, das Bezeichnende welches zu einem bestimmten Begriff existiert. [<http://www.geisteswissenschaften.fuberlin.de/v/littheo/glossar/eintraege/signifikant.html>- 26.10.12-13:30].

im Gegensatz zu Begriffen nicht instrumentalisiert werden, da ihre Identität in ihrer eigenen Beschaffenheit, nicht in einem von ihnen Bezeichneten liegt.“¹⁵⁰

Die klare Abgrenzung zwischen Sprache und einer Musiksprache wird hier deutlich. Nichtsdestotrotz wird auch sichtbar, dass Adorno sehr wohl von einem sprachlichen Charakter der Musik ausgeht, der in weiterer Folge auch als eine eigene Sprache angesehen werden könnte, jedoch nicht im Sinne einer eins zu eins übersetzbaren Sprache. Adorno vergleicht die Musik mit der Poesie, indem diese ähnlich wie der musikalische Sprachcharakter keine genauen Bezeichnungen liefern kann. Die Unverständlichkeit eines Gedichts, trotz der eindeutigen Zuordnung der einzelnen Begrifflichkeiten, stellt Adorno als Parallele dem Kommunikationspotenzial der Musik gegenüber. Aus diesem Vergleich wird erneut sichtbar, dass sich die Kritik eine Musiksprache nicht ausschließlich darauf bezieht, dass die Musik als solche keine sprachlichen Charakter besitzt, sondern, dass jene als Instrumentalmusik keine eindeutigen kodierten Informationen liefern kann, sofern man von einem musikalisch-rhetorischen Prinzip des Barocks absieht.¹⁵¹

Die kritische Diskussion im Sinne einer Musik als Sprache bildet somit eine Aussage, die in so weit verstanden werden kann, dass eine genaue begriffliche Zuweisung gegenüber Tönen und Klängen nicht möglich ist und damit der sprachliche Gehalt in Frage gestellt wird. Trotzdem schließt die Kritik den sprachlichen Charakter der Musik keineswegs aus und versucht diesen als vorhandenes Phänomen darzustellen.

Deutlich kann diese Unterscheidung der Musik und Sprache auch bei Adorno gesehen werden, indem er deutlich macht, dass Musik sprachähnlich ist, jedoch aber keine Sprache. Durch ein konkretes Gefüge wird es der Musik möglich auch ohne das für die Sprache an sich wichtige System der Zeichen einen sprachlichen Charakter zu erzeugen. Somit ist es der Musik möglich Dinge darzustellen, die durch die Sprache an sich, aufgrund ihrer Bestimmtheit von Zuordnungen nicht dargestellt werden können.¹⁵² Jacob Knaus schreibt in seinem Werk *Sprache, Dichtung, Musik: Texte zu ihrem gegenseitigen Verständnis von Richard Wagner bis Theodor W. Adorno* in diesem Sinne einer Abgrenzung über Musik und Sprache: „Musik bricht ihre versprengten Intentionen aus deren eigener Kraft und lässt sie zusammentreten zur Konfiguration des Namens. [...] Ihre Sprachähnlichkeit erfüllt sich, indem sie von der Sprache sich entfernt.“¹⁵³

¹⁵⁰ Bayerl, Sabine: Von der Sprache der Musik zur Musik der Sprache. Konzepte zur Spracherweiterung bei Adorno, Kristeva & Barthes. – Königshausen & Neumann: Würzburg, 2002. S. 15

¹⁵¹ vgl. ebd. (2002) S. 15

¹⁵² vgl. Knaus, Jacob (1973) S. 72-74

¹⁵³ Knaus, Jacob: *Sprache, Dichtung, Musik: Texte zu ihrem gegenseitigen Verständnis von Richard Wagner bis Theodor W. Adorno*. – Max Niemayer Verlag: Tübingen, 1973. S. 75

An dieser Stelle kann ein weiterer Ansatzpunkt genannt werden, der sich auf die Problematik der Musik als Sprache bezieht, welcher vielleicht auch als Lösungsansatz dargestellt werden kann. Der Berliner Linguist M. Bierwisch, hat auf einen für ihn bedeutenden Unterschied zwischen Sprache und Musik hingewiesen, indem er differenziert zwischen sagen/aussagen zum Einen und zeigen/vorzeigen/auf etwas hinweisen zum Anderen. Dabei geht er davon aus, dass die Musik die Funktion des Zeigens, Vorzeigens oder des Hinweisenden übernimmt, indem keine konkrete Aussage getätigt werden kann, jedoch die Information und das im Moment Wahrzunehmende auf diese Art und Weise übertragen wird. Das Sagen/Aussagen ist die Kommunikationsweise der Sprache, da hier Bezeichnendes und Bezeichnetes in ihrer Verbindung dargestellt werden können und somit der genaue Kontext mitgeteilt wird.¹⁵⁴ In diesem Sinne würde die Unterteilung in Musik der Sprache und Musik als Sprache die Richtung der Musiksprache beibehalten. Des Weiteren wäre der Konflikt des konkreten Bezeichnens von Dingen, welches laut der geführten Diskussion ausschließlich sprachlich ausgeführt werden kann, eingeschränkt, da es für M. Bierwisch in der musikalischen Aussage nicht um eine konkrete Aussage geht, sondern um die Überlieferung von Information, die von dem Hörenden als Wahrgenommenes den Informationsgehalt in sich trägt.

Bezüglich der Fragestellung der Forschungsarbeit dieser Diplomarbeit und dem zu recherchierenden Faktum der Musik als Sprache, muss an dieser Stelle jedoch wieder auf den innermusikalischen und außermusikalischen Inhalt der Musik hingewiesen werden, der vielleicht doch in der Lage sein kann als vollständig anerkanntes Kommunikationsmittel zu gelten, welches sich von einer gesprochenen oder geschriebenen Sprache an sich nicht unterscheidet.

Um diese Tatsache einer Musik als Sprache näher zu kommen, wird in den folgenden Kapiteln auf die Sinnträger von Musik eingegangen, die die Fragestellung nach einer Musiksprache weiter führen sollen.

4.3.2) Der Sinnträger der Musik

Die Frage, wodurch die Musik sprachlich fungieren kann, lässt sich wohl auf den Sinnträger der Musik zurückführen. Diese Annahme nach einem Sinnträger der Musik, ist auch besonders interessant im Zusammenhang mit der Forschungsfrage, in wie weit ähnliche Assoziationen bei Lernenden in einem DaZ-Kurs ausgelöst werden können, da

¹⁵⁴ vgl. Stockmann, Doris (1981) S. 64.37-65.5

der Sinnträger wohl auch eine gewisse Bedeutung für die Bildung von Assoziationen aufweist.

Um diesen Sinnträger nun genauer beobachten zu können, muss zunächst die Zweigstelle des Sinnträgers behandelt werden, der innerhalb des Tons und der Musik den sprachlichen Zusatz verbirgt. Eggebrecht stellt den Sinnträger dem Sprachlaut gegenüber, indem er erläutert: „Dieses Selbst des Tones, des Sinnträgers der Musik, unterscheidet ihn vom Sprachlaut, dem Sinnträger der Wortsprache, der als sinnliches Element, als Lautendes kein derartiges Selbst hat, sondern „ein für sich selbstständigkeitsloses Mittel geistiger Äußerung.“¹⁵⁵

Obwohl der Sinnträger aus dem Ton selbst herausfließt, ist er auch an den Menschen gebunden, da er von ihm in einer gewissen Weise kompositorisch platziert wird. Aufgrund der Anordnung der Töne wird der Sinnträger in einer gewissen Art und Weise im Erklängen an die Hörer transportiert, und somit vermittelt er auch eine gewisse Botschaft. Gebunden ist er in dem Sinne auch an den Menschen, indem dieser aus dem übermittelten Sinnträger für sich eine subjektive Information herausfiltert. Aus diesem Grund kann wohl auch gesagt werden, dass die Informationen des Sinnträgers zwar aus den Tönen heraus entstehen, jedoch keine spezifische Bedeutung in sich tragen, sondern erst mit dem Erklängen und dem Empfangen des Gehörten vom Publikum ihre wahre Existenz aufzeigen.

Nichtsdestotrotz muss davon ausgegangen werden, dass, abgesehen von der Reihung von Tönen, die Töne an sich auch ein eben dargestelltes Eigenleben besitzen, welches außerhalb menschlichen Mitwirkens, im Sinne einer Anordnung von Tönen wirkt. Dies wird von Eggebrecht als die „Natur des Klingenden“ dargestellt.¹⁵⁶

Auf diese Weise kann festgestellt werden, dass die Töne eigenständig Aussagekraft in sich besitzen, die auf gewisse Weise an die Hörer weitergegeben wird. Dies geschieht jedoch im Inneren des Menschen selbst, welcher das Klingende in sich aufnimmt. Somit sind die sprachlichen Vermittlungen der Musik subjektiv ausgelegt und können auf verschiedene Weise aufgenommen werden. Aufgrund dieser Natürlichkeit, die in den Tönen enthalten ist, wirken sie auf die Hörer auf eine ansprechende, verständliche Weise, die durch die Töne selbst begreiflich wird.¹⁵⁷

¹⁵⁵ Eggebrecht, Hans Heinrich: *Musikalisches Denken. Aufsätze zur Theorie und Ästhetik der Musik*. In: Taschenbücher zur Musikwissenschaft 46. Hrsg: Schaal, Richard. – Heinrichshofen's Verlag Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1977. S.17

¹⁵⁶ vgl. Eggebrecht (1977) S. 18

¹⁵⁷ vgl. ebd (1977) S. 115

4.3.2.1) Innermusikalische Sinnträger

Der Sinnträger der Musik bezieht sich zumeist auf einen innermusikalischen Ausdruckswert. Dies steht in Zusammenhang mit der Musik als autonome Musik, wie es der Gedanke der Romantik war. Die Musik wird in diesem Zusammenhang durch sich selbst organisiert, sinnvoll und verständlich. Der Inhalt, welcher durch die Musik vermittelt wird, bezieht sich nicht auf gewisse Dinge, die dadurch ausgedrückt werden, sondern basiert ausschließlich auf dem Inneren der Musik. Dadurch können dem Sinnträger der Musik Autonomie und Begriffslosigkeit zugeordnet werden.¹⁵⁸

In Bezug auf die Forschungsfrage wird an dieser Stelle eine „kulturelle“ Bedeutung des Sinnträgers aus der Sicht Eggebrechts beschrieben. Bedeutend ist dies für die Forschungsfrage vor allem aus dem Grund, da die Integrationskurse, mit welchen die Forschungen durchgeführt wurden, genau diese einheitliche „kulturelle“ Bedeutung nicht aufweisen. Nun stellt sich aus diesem Grund die Frage, in wie weit Musik als Sinnorganisation, die in Form der absoluten Musik aus sich sprechen sollte, trotzdem an geographische-, ethnische- und gruppen-, schichten- oder milieuspezifische Normen gebunden ist.

Eggebrecht nennt eine Möglichkeit des Bezugs zur Sinnorganisation der Musik, in Bezug auf das Klingende stets in Zusammenhang mit geschichtlichen und sozialen Erscheinungen. Somit deutet er auf ein kollektives Bewusstsein hin, welches aufgrund dieser Kollektivität vorstellbar ist. Dies bezieht sich demnach wiederum auf ein normiertes System gewisser Erwartungsmuster, welche in den jeweiligen Gesellschaften enthalten sind.¹⁵⁹ Eine diesen Ansichten entsprechende Sichtweise würde voraussetzen, dass die Sinnträger an sich nur innerhalb eines gewissen Umfelds entstehen können und nur da ihren sprachlichen Charakter ausführen können. Des Weiteren würde dies wohl aber auch bedeuten, dass die absolute Musik, wie sie in der Romantik als innerer Träger von Bedeutungen angesehen wurde, nur in einem begrenzten Rahmen Geltung finden könnte.

Um eine weitere Anschauungsweise darlegen zu können, die den spezifisch kulturellen Hintergrund, der einer Gemeinschaft zugrunde liegt, die als solche Musik im Sinne eines Sinnträgers verstehen kann, weist Eggebrecht auf die Rezeptionsforschung¹⁶⁰ hin. Bei

¹⁵⁸ vgl. ebd (1977) S.114-116

¹⁵⁹ vgl. ebd (1977) S.118

¹⁶⁰ Die Rezeptionsforschung beschäftigt sich mit der Auslösung von Assoziationen, Visualisierungen, Emotionalen Qualitäten und der Wirkung von Musik. Entstanden im vorigen Jahrhundert, wurden schon einige Versuche unternommen, mit Hilfe von Versuchspersonen den Sinnträger von Musik besser verstehen zu können. Christian Ruths hat zum Beispiel die Forschung durchgeführt, Musikstücke vorzuspielen und dabei die Eindrücke, Empfindungen, Stimmungen und Vorstellungen der Versuchspersonen während und kurz nach der musikalischen Vorführung aufzuzeichnen. [vgl. Rösing, Helmut (1981) S. 5-6]

diesem Konzept wird eine von Tradition und Gemeinschaft ausgehende Sichtweise, zur Ergründung von Sinnträgern ausgeschlossen und auf die „absolute“ Musik und ihre Wirkungsweise eingegangen. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Sinnträger der Musik, der hier auch als Begriffliches der Musik dargestellt wird, dadurch fungiert, indem er durch die inneren Gebilde der Töne selbst als Gehalt dargestellt wird. Dieser Gehalt, welcher sich den Menschen ohne spezifische Zuordnung zu einer Gemeinschaft oder kulturellen Gemeinsamkeiten darstellt, gibt einen gewissen Sinngehalt wider, der dadurch zu Assoziationen anregt, die den Hörern dann auf diese Weise als sprachliche Überlieferung deutlich werden.

Es kann festgehalten werden, dass die Diskussion über eine Existenz eines Sinnträgers der Musik zu dem Ergebnis kommt, dass dieser auf eine gewisse Art und Weise in der Musik begründet liegt. Die Meinungen gehen jedoch auseinander, inwieweit dieser Sinnträger jedoch an kulturelle-, soziale-, oder gesellschaftliche Normen gebunden ist. Aus diesem Grund wird an späterer Stelle noch einmal auf die Thematik eingegangen werden, indem die Forschungsergebnisse diese Frage nach dem Sinnträger der Musik innerhalb des DaZ-Kurses beschrieben werden und auf dieser Ebene eine Beantwortung erleichtern könnten.

4.3.2.2) Außermusikalische Sinnträger

Da innerhalb der zuvor besprochenen Kapitel der Sinnträger der Musik in Bezug auf eine absolute Musik beschrieben wird, der als innermusikalisches Ereignis bei den Hörern als Musiksprache erscheint, muss im Sinne der Programmmusik auch der außermusikalische Bezug behandelt werden. Die Programmmusik, welche in den nächsten Kapiteln noch genauer erläutert wird, auch in Bezug auf die Kritikpunkte, die innerhalb der Musikästhetik damit verbunden werden, wird als Ausnahmekompositionstechnik innerhalb der Romantik bezeichnet. Da das Ideal der Musik der Romantik eine absolute Musik ist, welche den Sinnträger durch die inneren Gegebenheiten der Musik vermittelt, spielen äußere Einflüsse in dieser Gattung keine Rolle. Anders bei der Programmmusik, welche eine außermusikalische Bedeutung für sich bestimmend umsetzt.

Besonders die Ebene der Assoziationen, welche von Musik und dem musikalischen Sinnträger ausgelöst werden, finden hier noch einmal eine ganz neue Bedeutung. Die Programmmusik basiert auf der Idee, welche auch der absoluten Musik entspringt, dass Musik in ihrem Innenleben gewisse Dinge vermitteln kann und somit als Sprache fungiert. Der Aspekt, welcher hier jedoch hinzutritt ist der des Menschen, welcher diesen Sprachcharakter der Musik zu erweitern versucht. Diese Form der Erweiterung wird durch

außermusikalische Aspekte unterstützt, indem Gedichte, Gemälde oder Natur als Vorbild für eine Komposition dienen. An dieser Stelle möchte ich noch einmal auf die folgenden Kapitel verweisen, die sich mit der Gattung der Programmmusik genauer beschäftigen und hier vor allem auf den außermusikalischen Sinnträger eingehen.

Spricht man von einem außermusikalischen Sinnträger, kommen innerhalb der ästhetischen Diskussion einer Sprache der Musik erneut Termini zum Vorschein, die in der Grunddiskussion der Musikästhetik der Romantik schon zuvor besprochen wurden. In diesem Zusammenhang jedoch werden Begrifflichkeiten wie Bezeichnendes und Begriffslosigkeit unter einem anderen Blickwinkel dargestellt. Die Kritik einer musikalischen Rhetorik als Übersetzung der Sprache in der Vernunftkritik, welche als Ziel das Ideal der begriffslosen Musik ansieht, welche aus sich selbst heraus spricht, kann hier nicht umgesetzt werden. Parallel zu der „absoluten Musik“ und ihren damit verbundenen Wesenszügen weist die Programmmusik eine gewisse Verbindung zu Bezeichnendem und Begrifflichkeit auf. Dies ist in keinsten Weise zu vergleichen mit der musikalischen Rhetorik des Barocks, welche auf mathematischen und figuralen Zuweisungen basiert, sondern stellt eine Verbindung dar zwischen einer eigenen Sprache der Musik und einer Verstärkung derer durch eine konkrete Kompositionsweise einer Darstellung von außermusikalischen Darstellungen, die auch als Sinnträger angesehen werden können.

Innerhalb der Programmmusik erscheint somit das Phänomen der Begriffslosigkeit in dem durch den außermusikalischen Zusatz begrifflich Begreifbaren.¹⁶¹ Die Aufgabe des Komponisten ist es somit, bedacht auf mögliche Assoziationen des Publikums, diese aufgrund der innermusikalischen Sinnträger der Töne und Klänge kombiniert mit außermusikalischen Bedeutungsträgern zu vereinen und damit eine Darstellung der Vorlage oder des Programms der Musik, im Sinne einer Musiksprache zu verdeutlichen. Somit wird der bislang als unbewusst gehandhabte Sinngehalt der Töne und Klänge wohl für den Komponisten auf seine Art und Weise kompositorisch bewusst gestaltet. Dies führt zu einer neuen Ansichtswiese eines musikalischen Sinnträgers und zu einer neuen Option musikalischer Sprache, wie sie in den nächsten Kapiteln Einzug finden wird, im Sinne der Frage nach den Assoziationen, welche durch diesen Sinnträger ausgelöst werden.

Die Frage, welche sich an dieser Stelle erneut stellt, bezieht sich auf die Kompositionsweisen der Komponisten, welche diese außer- und innermusikalischen Sinnträger kombinieren, im Sinne eines musikalischen Sinnbildes, welches ausschließlich einer kollektiven Wahrnehmung als sprachlicher Zugang deutlich wird, oder für alle gleichermaßen verständlich ist. Einerseits sind die durch verschiedene

¹⁶¹ vgl. Eggebrecht (1977) S. 122

Kompositionstechniken hervorgebrachten Motive, welche den außermusikalischen Gehalt vermitteln, wohl von Traditionen und konkreten musikalischen Formationen durchdrungen. Andererseits spricht der innersprachliche Sinnträger der Musik immer noch seine eigene Sprache, welche losgelöst von Normen oder Erwartungshaltungen agiert. Besonders im Zusammenhang mit der Programmmusik wird diese Frage nach einem kollektiven Bewusstsein, welches vorhanden sein muss, um die Musik als Sprache verstehen zu können, oder eine Ablösung von diesem, im Sinne einer Allgemeinsprache, die allen zugänglich ist in den folgenden Kapiteln mit Hilfe der Forschungsergebnisse diskutiert.

5.) Programmmusik im Diskurs der Entwicklung der Instrumentalmusik – ein Auslöser innerlicher Assoziationen?

Eine Auseinandersetzung mit dem Terminus der Programmmusik verdeutlicht bereits nach kurzer Recherche die Erkenntnis, dass diese musikalische „Gattung“ in ihrem geschichtlichen Verlauf sowohl Diskussionen bezüglich ihrer Definition, Gestaltung, ihres ästhetischen Gehalts und der Umsetzung hervorrief, als auch Diskussionen gemäß ihrer Berechtigung als musikalische Gattung an sich. Um diese Debatten genauer erläutern zu können, welche innerhalb des Diskurses der Musikwissenschaft, der Musikästhetik und zwischen den einzelnen Komponisten ausgefochten wurde und bis heute wird, gilt dieses Kapitel der genauen Darstellung der Programmmusik an sich, im Sinne ihrer Entstehung, Begrifflichkeit, Bedeutung, Elementen, ihrem Bezug zur Tonmalerei oder dem Charakterstück, die Ästhetik der Programmmusik, sowie die Kritik und Problematik, welche mit der Programmmusik einhergeht.

Besonders interessant, in Bezug auf diese Arbeit gestaltet sich die Annahme der Programmmusik als Auslöser von Assoziationen, was als Argument dafür gewertet werden könnte, die Existenz einer Musiksprache darzustellen. Die Sprache der Programmmusik soll in diesem Kapitel auf verschiedenen Ebenen charakterisiert und analysiert werden. Eine genauere Betrachtung der Komposition *Eine Alpensinfonie* von Richard Strauss, stellt den vom Komponisten gewählten, musikalisch ausformulierten programmatischen Inhalt dar. Diese Analysen sollen in weiter Folge dazu dienen in den folgenden Kapiteln die Forschungsergebnisse in die Erkenntnisse dieses Kapitels einzugliedern, um damit die Hypothesen der Forschungsfragen stützen zu können.

5.1) Die Entwicklung der Programmmusik und die Problematik einer Definition

Der Begriff Programm, stammt aus dem griechischen *programma* und wird als öffentlicher Anschlag, schriftliche Bekanntmachung und Tagesordnung assoziiert. Eine dem Sinngehalt des Programmes bei der Programmmusik näher situierte Übersetzung, stammt von dem um 1633 im englischen benutzten Wortes des Programms, welches sich auf die Abfolge von Ereignissen bezieht. Im Französischen des 18. Jh. wird die Verbindung der Wortes „Programm“ zum ersten Mal auf die Weise übertragen, wie sie in weiterer Folge auch für die Programmmusik von Bedeutung sein soll, als Abfolge einer Veranstaltung oder Darbietung.¹⁶²

Dieser Bezug zu Frankreich, welcher sich eben in der Parallelität der Begrifflichkeit und der damit verbundenen Entsprechung des Terminus „Programm“ aufgezeigt hat, spielt auch in der Entwicklungsgeschichte der Programmmusik eine wichtige Rolle.

Die Wurzeln der Programmmusik können nicht gänzlich belegt werden, jedoch kann aufgrund verschiedener unabhängiger Aussagen, welche auf denselben Ursprung hinweisen, davon ausgegangen werden, dass diese innerhalb des Programms für Ballett in Frankreich liegen. Die Publikationen, welche um 1746 vom französischen Tänzers und Choreographs Jean Georges Noverre herausgegeben wurden, deuten darauf hin, dass die Musik als Träger der dramatischen Wirkung des Balletts eine neue Form der Aufführung gestaltete. Der Bezug zur musikalischen Handlung eröffnete sich vor allem durch dramatisch-pantomimische Ballette. Das Wort des Programms findet hier erstmals eine Bedeutung, indem es an Stelle des Sujets tritt, welches den konkreten Ablauf der Handlung des Balletts integrierte.¹⁶³

Die für die spätere „Gattung“ der Programmmusik rein instrumentale Kompositionsweise findet sich im Zusammenhang mit einem programmatischen Gehalt wohl erstmals 1977 in der Aufführung der mittlerweile verschollenen Symphonie *Les Aventures Télémaque*, die von Ignatio Raimondi komponiert wurde. Das Sujet, welches dieser Komposition dienlich war, entspringt aus dem gleichnamigen Roman von Fenélons, *Les Aventures de Télémaque*.¹⁶⁴ Diese Aufführung macht jedoch nicht nur die Integration eines Sujets für die Komposition innerhalb der Entwicklung der Programmmusik interessant, sondern auch die Ausgabe eines Konzertzettels, vor der Aufführung, welcher als „une espèce de

¹⁶² vgl. Altenberg, Detlef (1995) S. 1823.47-1823.55

¹⁶³ vgl. Schmusch, Rainer (1998) S. 40-43

¹⁶⁴ vgl. ebd. (1998) S. 44

programme“ bezeichnet wurde.¹⁶⁵ Erstmals innerhalb der Aufzeichnung der Entstehung der Programmmusik, handelt es sich hierbei um ein Programm, welches sich direkt auf die Komposition bezieht und dabei Bühnenhandlung, sowie Gesang, welche zu dieser Zeit wohl im Fokus des Publikums waren, ausschließt. Rainer Schmusch schreibt in seinem Werk *Der Tod des Orpheus: Entstehungsgeschichte der Programmmusik* zum Inhalt dieses Programmzettels: „Im Programm ist der genaue Ablauf des Stückes skizziert, wie er sich aus der Handlung und dem Zusammentreffen der Person ergibt, die je von einem bestimmten Klangkörper repräsentiert werden.“¹⁶⁶ Diese Beschreibung des Programmes macht deutlich, dass es hier schon einen konkreten Bezug zwischen der Musik zu beschriebenen Handlungen gibt. Die Verkörperung und Umsetzung der Handlung durch unterschiedliche „Motive“, im Sinne von Klangkörpern, ist der erste Ansatzpunkt, welcher vermutlich schon als programmatische Musik bezeichnet werden kann.

Die wichtigste, bis heute erhaltene Symphonie, welche zum ersten Mal nahezu alle Elemente der Programmmusik enthält, wurde unter diesen Kriterien von einem anonymen Journalist in der *Allgemeinen Musikalischen Zeitung* aus Paris genannt. Dabei handelt es sich um die Symphonie *Télémaque*, von Franz Anton Rößler, welcher auch unter dem Synonym Rosetti bekannt wurde. Auch hier findet das schon genannte Sujet, Télémach, seine Verwendung, durch welches der anonyme Korrespondent jedoch diese Symphonie schon als „Symphonie à programme“ bezeichnet. Diese konkrete Bezeichnung einer neuen „Gattung“ wird umschrieben durch die übersetzten Termini der „malenden Symphonie“ und das Programm, welches auch hier beigelegt wurde, als „Plan“, oder wie auch schon zuvor erwähnt, erneut als „Konzertzettel“.¹⁶⁷ Diese Begrifflichkeiten deuten erstmals eindeutig auf die Bezugnahme zu außermusikalischen Mitteln hin, wodurch ein neuer „Stil“ des Komponierens festgestellt werden kann.

In Bezugnahme auf diese Entwicklung, der noch vagen Ausdrücklichkeiten bezüglich einer Programmmusik, jedoch bereits vorhandenen Auseinandersetzung damit, kann auch eine erstmalige begriffliche Fixierung des Terminus „Simphonies à programmes“, innerhalb des musikalischen Lexikons von Heinrich Christopf Koch 1802 angesehen werden, welche sich folgendermaßen definiert: „eine Gattung von Tonstücken, [...] bey [sic!] welcher der Tonsetzer zum Zwecke hat, gewisse historische Ereignisse ohne Beyhülfe [sic!] der Dichtkunst bloß durch Tongemälde darzustellen oder zu schildern.“¹⁶⁸

¹⁶⁵ vgl. ebd. (MGG) S 1824.1-1824.8

¹⁶⁶ Schmusch, Rainer: *Der Tod des Orpheus: Entstehungsgeschichte der Programmmusik*. – Rombach Verlag: Freiburg im Breisgau, 1988 S. 12

¹⁶⁷ vgl. ebd. (1988) S. 47

¹⁶⁸ ebd. (1988) S. 50

Diese Definition von einer Symphonie, welche programmatische Inhalte inkludiert, bezieht sich auf die ausschließliche instrumentale Ausführung einer Komposition, und die Tatsache, dass bereits auf eine Inhaltsebene hingewiesen wird, welche von der Musik dargestellt werden soll, wie dies auch für spätere Definitionen der Programmmusik von Bedeutung ist.

Die Entfaltung der Programmmusik bildet seit der anonymen schriftlichen Aussage über die Symphonie von Rosetti eine stete Dynamik. Ein wichtiger Vertreter, welcher für jene neue Kompositionsweise von enormer Bedeutung war, ist Franz Liszt, der die Idee einer Musik, welche sich aus einem bestimmten Sujet heraus entwickelt, besonders durchleuchtet, durch seine Bezugnahme zu den Klavierwerken Schumanns¹⁶⁹. Liszt beschreibt den Zusammenhang zwischen der „musique poétique und der musique pittoresque“, zwei Richtungen der entstehenden Programmmusik, welche sich Sujets aus der Poetik oder der Malerei suchen. Auf die Erkenntnis der „musique poétique et pittoresque“, stützt er die Annahme, dass diese neue Art der Komposition, welche in weiterer Folge eine Basis der Programmmusik darstellen sollte, ein „neues dichterisches und malerisches Genres“ der Instrumentalmusik darstellt, welche auf das Schaffen Beethovens zurückgeht, wobei sich als Schlüsselwerk die Pastorale, Op. 68 darstellt, die 6. Symphonie, welche 1808 entstand.¹⁷⁰

Die Veröffentlichung des Programmes der *Symphonie fantastique* von Hector Berlioz, am 21. Mai 1830, welche in der Pariser Zeitung *Le Figaro* erschien, ermöglichte dieser Symphonie den Anspruch als erste bekannt gewordene Programmmusik gelten zu können.¹⁷¹

Diese Festlegung eines Umbruchs der musikalischen Entwicklung in eine neue Richtung, im Sinne der programmatischen Darstellung von Musik, aufgrund einer Integration eines Sujets, lässt 1855 aufgrund der Schriften des österreichischen Musikhistoriker A.W. Ambros und Franz Liszt, den Terminus *Programm* festlegen. An dieser Stelle muss jedoch festgehalten werden, dass sich diese Begrifflichkeit keiner konkreten Gattung anlehnte, sondern lediglich dafür spricht, dass instrumental komponierte Musik mit einem Bezug zu außermusikalischen Relationen als Programmmusik verstanden wird. Die Beschreibungen und Handlungen, welche musikalisch in den Werken skizziert wurden, stellen für Liszt ein neues „Formdenken“ dar, welches als ästhetische Erneuerung innerhalb der Musikwissenschaft, die Möglichkeit besitzt, aufgrund von Musiksprache, instrumental

¹⁶⁹ Hier handelt es sich um die Werke die Klavierwerke Op.5, Op.11 und Op.14 (vgl. MGG S. 1823)

¹⁷⁰ vgl. Altenberg, Detlef S. 1823

¹⁷¹ vgl. Floros, Constantin (1983) S. 11

Inhalte zu vermitteln. Dieser Gedanke einer neuen „Stilgattung“ der Musik wurde von der Neudeutschen Schule¹⁷² aufgenommen und im Sinne der Programmmusik vertreten.¹⁷³

Um genauer auf die Forschungsfrage eingehen zu können, warum sich gerade Programmmusik dazu eignet, innerhalb eines DaZ-Unterrichts eingesetzt zu werden, im Sinne eines Auslösers für Assoziationen, muss in weiterer Folge besonders auf die Elemente der Programmmusik eingegangen werden, ihren Bezug und ihr Verhältnis zur Tonmalerei.

Bei der Darstellung der einzelnen Elemente der Programmmusik kann auf diese Art und Weise der Bezug zur sprachlichen Kommunikation dieser musikalischen Gattung dargelegt werden. Das Sujet, das Programm und die poetische Idee, welche auch im Sinne der Beschreibung von Malerei oder Naturereignissen angesehen werden kann, ist der Grundbestandteil des Genres der Programmmusik. Das Sujet, das von der Begrifflichkeit des Programms abgegrenzt werden muss, kann in so weit differenziert betrachtet werden, da dieses den Ausgangspunkt der Komposition als Grundidee bildet. Von diesem ausgehend, kann in weiterer Folge ein Programm von Seiten des Komponisten gestaltet werden, welches in Bezugnahme auf das Sujet die gesamte Komposition prägt. In diesem Sinne kann das Sujet auch als Synonym für ein einleitendes Wort eines Buches, oder dessen Plot angesehen werden, das in weiterer Folge auf die Komposition musikalisch angewandt wird. Der Charakter, welcher somit von dem Sujet einer programmatischen Komposition ausgeht, ist ein vorbereitender und einleitender, welcher die Basis des Programms bildet.¹⁷⁴ Das Programm, welches sich aus dem Sujet heraus entwickelt, ist die „Handlung“, welche vom Komponisten dem Werk unterlegt wird. Dabei wird ein poetisches Werk, ein Werk der bildenden Kunst, oder ein Naturgeschehen musikalisch dargestellt. Um dies gestalten zu können, spielt die Tonmalerei eine wichtige Rolle. Die Gleichsetzung von Programmmusik und Tonmalerei, wie sie in der Literatur des Öfteren vorgefunden werden kann, ist in dem Sinne eine falsche Benennung, da es sich zum Einen um ein „Genre“ und zum Anderen um ein Stilmittel handelt. Innerhalb der Musikästhetik des 18./ beginnenden 19.Jh. wurde schon großer Wert darauf gelegt, zwischen Tonmalerei

¹⁷² Die Neudeutsche Schule, welche ihren Ursprung im 19.Jh., im Diskurs um das Ausdrucksvermögen der Instrumentalmusik findet, bildet die vertretende Seite der Programmmusik, innerhalb des Disputs um deren Anerkennung als eigenständiges Genre. K. Fr. Brendel, welcher den Begriff der Neudeutschen Schule prägte, plädiert für einen neuen Weg der Musik, im Sinne der Programmmusik der es möglich macht, mit der Anlehnung an Dichtkunst und anderen außermusikalischen Zugängen, die Aktualität der Musik zu bewahren. Diese neue Schule gründet auf dem Wissensschatz, welcher durch das Ouvre Beethovens offenbart wurde und stützt sich vor allem auf das „Tivvirat“ der in diesem Falle als Zukunftsmusiker bezeichneten Komponisten, Berlioz, Wagner und Liszt. [vgl. Kleinertz, Rainer: *Zum Begriff „Neudeutsche Schule“*. In: Altenburg, Detlef: *Liszt und die Neudeutsche Schule*.- Laaber Verlag: Laaber, 2006, S. 23-33].

¹⁷³ vgl. Schmusch Rainer (1988) S. 47-49

¹⁷⁴ vgl. Altenberg, Detlef (1995) S. 1826

und dem „Ausdruck der Empfindungen“, welcher der Programmmusik geltend gemacht wurde. Die konkreten Termini, welche die Unterscheidung vereinfachen sollten, waren die der „malerischen Musik“ für die Tonmalerei und die der „Seelenmusik“ für die Programmmusik.

Die Tonmalerei wird von Peter Altenberg als: „[...] die auf Nachahmung beziehungsweise Synästhesie beruhende musikalische Schilderung akustischer und optischer Vorgänge oder Erscheinungen – wie z.B. Tierstimmen (Vogelgesang, Hundegebell usw.), Gewitter (Sturm, Donner, Blitz), Landschaftsidylle [...]“¹⁷⁵ bezeichnet. Die Schilderung äußerlicher Einflüsse ist jedoch nicht der einzige der Tonmalerei innewohnenden Charakter. Die Kunst, innere Vorgänge beschreiben und musikalisch nachzeichnen zu können, ist eine Eigenschaft der Tonmalerei, die auch besonders innerhalb der Programmmusik eine große Rolle spielt. Diese unmittelbare Übertragung des Außen- oder Innenliegenden, kann hierbei als neue Wahrnehmungsebene angesehen werden. Die Musik ist im Sinne der Tonmalerei im Stande, aufgrund verschiedener Bewegungsvorgänge – zum Beispiel musikalische Verläufe nach oben hin, wenn es sich um eine Beschreibung des Hinaufschreitens handelt – oder durch Bewegungscharakterisierungen wie die rhythmische Anpassung an Adjektive, wie huschend, eilend, usw., eine Ebene zu schaffen, die eine sprachliche Ebene kreiert.

Im weiteren Verlauf der Arbeit, im Zusammenhang mit dem folglich analysierten Werk *Eine Alpensinfonie* von Richard Strauss, wird die Verwendung der Tonmalerei, innerhalb der Programmmusik noch deutlicher vermittelt.

Die hier beschriebene Entwicklung der Programmmusik und dabei elaborierten Elemente jener, weisen nun darauf hin, dass Programmmusik eine Art der Kompositionsweise darstellt, die stets einen Bezug zu einem außermusikalischen Sujet aufweist, welches innerhalb der Ausführung eines Programmes ein musikalisches Konzept bildet.

Bezüglich der Form der Programmmusik kann anhand dieser Informationen jedoch, abgesehen von ihrer Situierung in der Gattung der Instrumentalmusik noch keine konkrete Information herausgelesen werden. Diese Frage der Form und in weiterer Folge der genauen Definition der Programmmusik, stellt sich innerhalb der Literatur als Problematik heraus, da keine genauen Abgrenzungen getroffen werden können, welche konkret die Programmmusik als solche darstellen.

¹⁷⁵ Altenberg, Detlef: *Programmmusik*. In: Finscher, Ludwig: Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik. 2. Ausg. Sachteil 7/2.- Bärenreiter, 1995, S. 1827

Diese Problematik rührt besonders daher, dass die Programmmusik keinem bestimmten Formmodell entspricht und auch an keine festgelegten Kompositionstechniken angewiesen ist.¹⁷⁶

In seinem Werk *Programmmusik. Studien zu Begriffen und Geschichte einer umstrittenen Gattung* geht Constantin Floros auf die Formlosigkeit der Programmmusik ein, indem er diese anhand drei gegebener Kategorien der Form, welche Otto Kawell nennt, einzuschränken versucht. Zum einen gibt er die Möglichkeit an, dass die Form der Komposition und der Musik im allgemeinen keinen Einfluss des Programms mit sich trägt und somit zum Beispiel als Symphonie, in ihrer herkömmlichen Form existiert. Auf eine weitere Art und Weise kann die Form in so weit durch das Programm gelenkt werden, dass jenes zu einer neuen Form führt, welche in dieser Art und Weise nicht als feststehende Kompositionstechnik existiert, jedoch dem logisch- musikalischen Aufbau nichts entgegengesetzt. Otto Kawell nennt auch noch eine dritte Kategorie, die innerhalb der Programmmusik die Formgestaltung lenken kann, indem der Fokus auf das Programm die gesamte Form bestimmt, ohne auf logische Musikfolgen Rücksicht zu nehmen. Diese Kategorie würde laut ihm ausschließlich dann für das Publikum erfassbar, wenn das Programm als Hilfestellung beigegeben wird.¹⁷⁷

Bei der Betrachtung dieser drei verschiedenen Kategorien wird deutlich, dass auch die Form der Programmmusik nur eine vage Vorstellung davon geben kann, in wie weit eine Komposition als solche definiert werden kann. Der Anspruch der Vertreter der Programmmusik geht in diesem Sinne jedoch eher weg von einer Kategorisierung der Form von Programmmusik, da diese zum Beispiel im Sinne Liszts einer Spezifizierung nicht bedarf. Die Idee, welche von Liszt in diesem Zusammenhang wichtig wurde, war jene der Formbestimmung durch den Inhalt der Musik. Floros widmet sich in seinem Werk dem Gedanken Liszts und unterstützt diese Herangehensweise indem er schreibt:

„In der Programmmusik seien Wiederkehr, Wechsel, Veränderung und Modulation der Motive durch ihre Beziehung zu einem „poetischen Gedanken“ bedingt [...] Hier rufe nicht ein Thema „formgesetzlich“ das andere hervor [...] Alle ausschließlich musikalischen Rücksichten seien – obwohl keineswegs außer Acht gelassen – denen der „Handlung des Sujets“ untergeordnet. Handlung und Sujet der neuen Symphoniegattung beanspruchen demnach „ein über der technischen Behandlung des musikalischen Stoffes stehendes Interesse.“¹⁷⁸

Im Zusammenhang mit der Betrachtung einer Einordnung der Programmmusik zu einer bestimmten Gattung oder einer konkreten Analysemöglichkeit, um eine solche definieren

¹⁷⁶ vgl. Altenberg, Detlef (1995) S. 1834

¹⁷⁷ vgl. Floros, Constantin (1983) S. 19-20

¹⁷⁸ Floros, Constantin: *Programmmusik. Studien zu Begriff und Geschichte einer umstrittenen Gattung*. – Laaber Verlag: Hamburg, 1983. S. 21

zu können, kann hier ausschließlich davon ausgegangen werden, dass der einzige Anhaltspunkt im Sinne des bestehenden außermusikalischen Bezugs anzufinden ist. Die Form der Komposition bezieht sich auf die inhaltliche Ebene und hat somit freie musikalische Ausformulierungsmöglichkeiten. Trotzdem wird von Flores der Terminus der Symphoniegattung gegeben, der darauf schließen lassen könnte, dass die Form - obwohl ungebunden an bestehende fixe Kompositionsvorgaben - den Kern der Programmmusik ausmacht. Diese Hypothese würde darauf schließen lassen, dass die Form der Programmmusik formale Ähnlichkeiten einer symphonischen Komposition aufweisen müsste. Liszts Einstellung einer Heteronomie Ästhetik, im Sinne einer Autonomie der Ästhetik bezüglich gänzlich neuer Formkonzepte, welche auch von Richard Strauss ihre Verwendung fand, die sich dem Sujet entsprechend entwickeln, geht jedoch wiederum weg von dem Gedanken einer formellen Zuordnung zu einem musikalischen Typus wie der Symphonie.¹⁷⁹

Um nun an einer Definition arbeiten zu können, kann an dieser Stelle gesagt werden, dass Programmmusik als solche bezeichnet werden kann, wenn die Komposition durch ein Sujet, als außermusikalischer Träger geprägt ist, durch welches mit Hilfe des Programmes die musikalische Handlung verstanden werden kann und durch welches auch die formale Darstellung, im Sinne der musikalischen Form ausgeprägt wird.

Bezüglich der Ausführung des Programmes, welches sich lediglich in Form einer Titelüberschrift gestalten lassen kann, oder aber auch in Form eines längeren schriftlichen Abschnittes, welcher die genaue Handlung der Komposition beschreibt, sind den Komponisten keine Grenzen gesetzt. Vera Micznik geht in ihrem Aufsatz zu *The Absolute Limitations of Programme Music: The Case of Liszt's 'Die Ideale'* sogar so weit, im Sinne der Verschriftlichung des Programmes von Programmmusik, dass sie sich auf Frederick Niecks, Aussage stützt: „If the composer had a programme in his mind while composing, the composition is programme music, whether he reveals his programme or not.“¹⁸⁰ In diesem Sinne wird sogar die Option geliefert, die Verschriftlichung des Programmes wegzulassen, solange der Gedanke eines Programmes, während der Komposition existent ist.

Somit kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass im Diskurs um die Definition von Programmmusik keine Spezifizierung dargelegt werden kann. Die Zuordnung zu einer bestimmten Gattung ist nicht möglich, da die Form wohl an das Sujet angepasst wird. Fest

¹⁷⁹ vgl. Flores, Constantin (1982) S. 22

¹⁸⁰ Micznik, Vera: *The Absolute Limitations of Programme Music: The Case of Liszt's 'Die Ideale'*. In: Music & Letters, Vol. 80, No. 2. (May, 1999), pp. 207-240. S. 207

steht jedoch, dass ein außermusikalischer Bezug vorhanden sein muss, der in Form eines Programmes die Gestaltung der Komposition festlegt.

5.2) Die Sprache der Programmmusik

„Der Kern der Programmmusik, die es als konkretes Kunstwerk gibt, ist ihr Verhältnis von Sprache und Musik. Im Phänomen Programmmusik als einer konkret gegebenen Komposition treten stets Sprache und Musik als Programm und musikalische Komposition zu einem Kunstwerk zusammen.“¹⁸¹

Die Programmmusik, als „malendes Genre“, im Sinne des Auftrags - durch Anlehnung an ein Sujet und einen programmatischen Inhalt – musikalisch, Sprache ausdrücken zu können, findet in der Diskussion der Musikästhetik des 18. Jahrhunderts ihren Einzug. Resultierend aus dem Fokus auf eine „absolute Musik“, wie er bereits zuvor besprochen wurde, ergibt sich für die Musikästhetiker die Frage nach einer Berechtigung der eigenständigen „Gattung“ Programmmusik. Das „Absolute“ der Musik, bezieht sich auf die Instrumentalmusik, welche ohne jeglichen außermusikalischen Bezug in der Lage ist, aus sich heraus sprechen zu können und dadurch alles durch ihr inneres Gefüge aussagen zu können.¹⁸² Carl Dahlhaus nennt in diesem Zusammenhang Schopenhauers Idee des „wahren Wesens“ der Musik, welches sich gänzlich von der Auffassung der Programmmusik abwendet: „Die Gefühlsregungen [...] werden durch Musik ihrer <<Form>> nach, jedoch <<ohne den Stoff>> ausgedrückt, das heißt sie sind gegenstandslos und motivlos. Aber gerade in der Herauslösung aus den empirischen Bedingungen, in die sie sonst verflochten sind, zeigen die musikalisch dargestellten Affekte unverstellt ihr eigentliches Wesen.“¹⁸³ Die „Neudeutschen“ auf der einen Seite und die „Formalisten“ auf der anderen weiteten die Diskussion um die Aussagekraft der Musik, um 1860 zu einem musikpolitischen Parteikampf aus.

Die Darstellung der Debatte von Programmmusik vs. „absolute Musik“ kann in dieser Arbeit jedoch nicht genauer dargestellt werden, da sie den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

Die Beobachtung und Analyse der Programmmusik, im Sinne der Forschungsfragen, geht weg von der Annahme, dass jene Musik ausschließlich mit Hilfe der Verdeutlichung des Programmes verstanden werden kann. Es handelt sich um die innermusikalische Sprache der Musik, welche in der Lage ist, die programmatischen Abläufe so darzustellen, dass diese dem Zuhörer/ der ZuhörerIn nicht zusätzlich verdeutlicht werden müssen. Es handelt sich in diesem Zusammenhang vielmehr um die psychologische Ästhetik der

¹⁸¹ vgl. Schmusch, Rainer (1998) S. 26

¹⁸² vgl. Dahlhaus, Carl (1994) S. 128.1-129.11

¹⁸³ Dahlhaus, Carl: *Die Idee der absoluten Musik*. 3. Aufl. – Bärenreiter Verlag: Kassel, 1994. S. 130

Programmmusik. Der sprachliche Charakter, welchen die Programmmusik in sich trägt, kann in dem Sinn ausschließlich auf der Ebene des Psychologischen, des Innenlebens des Menschen gesucht werden.¹⁸⁴ In dem Sinne kann natürlich der programmatische Gehalt der Programmmusik nicht weggedacht werden, da dieser ein essentieller Bestandteil dieser ist. Sobald die Sicht der psychologisch ästhetischen Ebene analysiert wird, geht es jedoch auch nicht um einen solchen Ausschluss, sondern um die von dem programmatischen Inhalt beeinflusste Musik, welche auch ohne die Bewusstmachung von diesem als Sprache fungieren kann. Diese Fähigkeit der Programmmusik, sprachlich zu agieren, ohne konkrete Informationen darüber preis zu geben, wird auch von Peter Altenberg, in seinem Artikel *Programmmusik* postuliert. Er widerspricht der Annahme, dass die Programmmusik eine andere Aussage unterstreichen würde, sobald der Titel des Programms verändert werden würde. Dies unterstreicht die eben genannte Hypothese, dass die Musik an sich, welche innerhalb der Programmmusik agiert, ohne Programmbeschreibung, dieselbe Wirkung erzielt:

„[...] die ästhetische Überlegung über die Grenzen der Sprache der Musik, zu sprechender Bestimmtheit zu gelangen, die entscheidende Prämisse für die Theorie der Programmmusik ist, die von einer Wechselwirkung bei der Rezeption des Programms mit seinen denotativen Möglichkeiten der Wortsprache und der Musik mit ihren Ausdrucksmöglichkeiten ausgeht.“¹⁸⁵

Mit Hilfe dieser Herangehensweise an die Annahme einer existierenden Musiksprache innerhalb der Programmmusik wird in den weiteren Kapiteln besonders auf die Auslösung der sprachlichen Vermittlung durch Assoziationen eingegangen und die konkrete Versprachlichung der Musik bei dem Werk *Eine Alpensinfonie* von Richard Strauss eingegangen.

5.3) *Eine Alpensinfonie* – Op. 64

Eine Alpensinfonie, von Richard Strauss, als möglicher Auslöser ähnlicher Assoziationen steht im Mittelpunkt der Hilfestellung als Beantwortung der Forschungsfragen dieser Diplomarbeit. Dabei gilt es aufzuzeigen, auf welche Weise der Komponist Richard Strauss den programmatischen Inhalt konzipierte, um das Sujet und die damit verbundenen Handlungsstränge musikalisch darzustellen.

Die zuvor beschriebene Entwicklung der Programmmusik findet bei Richard Strauss ihren Höhepunkt, indem er die bildliche Darstellung eines Aufstieges und Abstieges auf einen

¹⁸⁴ vgl. Hohenemser, Richard (1990) S. 307

¹⁸⁵ Altenberg, Detlef: *Programmmusik*. In: Finscher, Ludwig: Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik. 2. Ausg. Sachteil 7/2.- Bärenreiter, 1995, S. 1827

Berg, mit allen Gegebenheiten und Erfahrungen in einer musikalischen Genauigkeit darstellt, die durch ihre langjährige Entwicklung gelernt hat zu sprechen. Auch die formale Struktur lässt die zuvor besprochene Ästhetik Liszts durchblicken, indem diese voll und ganz dem Naturbild entsprechend angepasst wird.

Die Verbindung zu Liszt und die damit einhergehende Hingebung zur Programmmusik, resultierte wohl aus dem Antritt einer korrepetierenden Assistenz bei den Bayreuther Festspielen und dem von Liszt geprägten Hofkapellmeisteramt in Weimar, welches von Strauss 1894 übernommen wurde. Des Weiteren war in diesem Zusammenhang die Bekanntschaft mit Alexander Ritter von Bedeutung. Der Geiger und Komponist überzeugte ihn davon, die Voreingenommenheit, welche Strauss gegenüber Liszt und Wagner hegte, zu überwinden, indem er ihn dazu anstiftete, die Schriften Wagners und Schopenhauers zu lesen. Diese Erfahrungen im Leben Strauss prägten ihn auf eine solch starke Weise, dass auch er sich gänzlich der Programmmusik verschrieb. Somit wird in weiterer Folge von ihm die „eigentliche“ Musik der Programmmusik zugeordnet, welche laut ihm als „wahre Kunst“ angesehen werden sollte.¹⁸⁶ Als Gegner der „absoluten Musik“ zur Zeit der Entstehung des Werkes, *Eine Alpensinfonie*, wird sein direkter Bezug zur musikalischen Vollkommenheit durch Programmmusik deutlich, indem er schreibt: „Daß [sic!] die Musik nicht in reiner Willkür sich verliert und ins Uferlose schwimme, dazu braucht sie gewisse Form bestimmende Grenzen, und diese Ufer formt ein Programm.“¹⁸⁷ An dieser Stelle wird bereits deutlich, dass sich Richard Strauss als Komponist der Programmmusik sah. Der Aspekt des Programmes, welcher wie in diesem Zitat bereits herausgelesen werden kann, von großer Bedeutung ist, spielt für Strauss im Sinne des Verstehens des Inhaltes jedoch eine nebensächliche Rolle. Das größte Ziel der Programmmusik ist es für ihn eine Kompositionstechnik zu entwickeln, welche auf eine Weise mit den Zuhörern/ Zuhörerinnen kommunizieren kann, sodass das Programm als „Inhalt“ oder „Wegweiser“ dient, aber nicht unbedingt benötigt wird, um die Komposition zu verstehen.¹⁸⁸

Die Verständnisfähigkeit der Musik ist für Strauss somit das Um und Auf der Programmmusik, welche er innerhalb der *Alpensinfonie* vollständig erschließen will. Der Einfluss des Naturalismus, welcher in sein Werk Einzug nimmt, wird durch die realistische Darstellung der Natur und die Eingliederung symbolischer, impressionistischer und expressionistischer Elemente belegt. Dies gelingt Strauss vor allem durch die Versprachlichung der Musik durch motivische Leitfiguren, welche sich der Realität

¹⁸⁶ vgl. Hansen, Matthias (2003) S. 17

¹⁸⁷ Hansen, Matthias: *Richard Strauss, die sinfonischen Dichtungen*. – Bärenreiter: Kassel, 2003 S. 18

¹⁸⁸ vgl. Hansen, Matthias (2003) S. 18

entsprechend anpassen und somit „wie im Kino“ dem Publikum musikalisch-, bildliche Abläufe vor Augen führen.

Die Komponente, welche innerhalb der *Alpensinfonie* den Stil des Komponisten hervorhebt, ist jene genannte Detailversessenheit und das Ziel das musikalische Werk als Plastik oder Gemälde darzustellen, welches die Naturereignisse auf eine Weise darstellt, als würde der Hörer die beschriebenen Vorgänge miterleben. Dies gelingt Strauss besonders durch die impressionistisch, virtuoson Abschnitte, in welchen er schon fast onomatopoetisch Naturereignisse wie den „Sturm“, oder den „Wasserfall“ darstellt.¹⁸⁹ Max Vancsa bezeichnete diese Technik des Komponierens der Programmmusik als „realistische Richtung“, im Gegensatz zur „idealistischen Richtung“. Dabei setzt der Komponist die musikalischen Verläufe streng nach einem gegebenen Programm, wie es in diesem Falle der Tag-Nacht-Tag-Umlauf der Wanderung darstellt. Die äußeren Vorgänge, wie zum Beispiel Naturgeschehen werden dabei innerhalb der „realistischen Richtung“ mit absoluter Genauigkeit dargestellt, mit der Verwendung von tonmalerischen Mitteln.¹⁹⁰

Obwohl die eben beschriebene Bildlichkeit im Sinne einer „Kinomusik“ einen Teil der Komposition ausmacht, muss an dieser Stelle jedoch auch angemerkt werden, dass es sich nicht ausschließlich um einen beschreibenden, abbildenden Prozess der Natur handelt, sondern hier auch der Aspekt der Begegnung mit der Natur durch eine intrasubjektive Wahrnehmung von Statten geht.¹⁹¹ Dieses Phänomen eines intrasubjektiven Erlebnisses stellt den impressionalen Charakter dieser Musik dar und verhilft damit zu einer anschaulichen, plastischen Darstellung. Reinhard Raffalt beschreibt in seinem Werk *Über die Problematik der Programmmusik*, in Bezug auf die *Alpensinfonie* und den nicht auszuschließenden Aspekt eines Erlebnisgefühls, welchen der Komponist im Sinne der Eigenerfahrung darstellen wollte:

„Das aussagende Subjekt [...] schreitet einen vorstellbaren Weg durch die Welt der Alpen, der über konkrete Einzelstationen führt, und es legitimiert sich in seiner Geistigkeit durch die Art des Auffassens, durch die Wiedergabe und die subjektiven Zuschüsse, die es den Eindrücken mitgibt und Kraft deren es sich zu einem Bildreigen verpflichtet.“¹⁹²

Somit wird ersichtlich, dass zwei Aspekte eine essentielle Rolle in der *Alpensinfonie* bestreiten, zum Einen die des spezifischen Darstellens von Natur durch eine spezielle Kompositionstechnik und zum Anderen der Bezug zu einem Erlebnisgefühls, mit welchem

¹⁸⁹ vgl. ebd. (2003) S. 218.16-218.20

¹⁹⁰ vgl. Floros, Constantin (1983) S. 18

¹⁹¹ vgl. Raffalt, Reinhard (1949) S. 54

¹⁹² Raffalt, Reinhard: *Über die Problematik der Programmmusik. Ein Versuch ihres Aufweisens an der Pastorale – Symphonie von Beethoven, der Berg-Symphonie von Liszt und der Alpensinfonie von Strauß*. – Ablaßmayer&Passinger: Passau, 1949 S. 55

es erst möglich wird, die konkrete musikalisch-, sprachliche- Bildhaftigkeit darzustellen. Um noch einmal auf den im Kapitel der *Musik als Empfindungssprache* beschriebenen Unterschied von Bierwischs Auffassung eines Unterschiedes zwischen Sprache und Musik zurückzukommen, kann an dieser Stelle gesagt werden, dass das Zusammenspiel der beiden Faktoren, von Erlebnisgefühl und spezifischer Kompositionstechnik, im Sinne des Zeigens und Vorzeigens zwar keine spezifisch bezeichnende Aussage übermitteln kann, jedoch versucht auf diese Weise eine vollständige Wahrnehmung aufzuzeigen, was wiederum den sprachlichen Gehalt der Musik unterstützt.

Mithilfe der hier veranschaulichten Gedanken zu *Eine Alpensinfonie* wird im späteren Verlauf dieser Arbeit in Anlehnung an die Musiksprache, welche wohl innerhalb dieses Werkes zum Einsatz kommt, anhand der Assoziationen der Lernenden, dargestellt, in wie weit die Kompositionstechnik von Strauss unter dem Zusatz eines innersubjektiven Erlebnisgefühls ähnliche Assoziationen auftreten lässt. Um diese Assoziationen in einem weiteren Kapitel genauer beobachten zu können muss an dieser Stelle auf die von Richard Strauss bewusst initiierten Assoziationen eingegangen werden, um feststellen zu können, ob die Assoziationen der Lernenden Ähnlichkeiten aufweisen.

Da während der Forschung zwei spezielle Abschnitte der Komposition analysiert wurden, wird im nächsten Abschnitt besonders darauf Bezug genommen. Des Weiteren ist eine Darstellung der Entwicklung der *Alpensinfonie* auch für die daraus resultierende Programmgestaltung und Assoziationsinszenierung essentiell.

5.3.1) Entstehungsgeschichte, Inhalt und Form – *Eine Alpensinfonie*

Die genaue Entstehungsgeschichte der *Alpensinfonie* kann durch die mehrfache Stilllegung und Wiederaufnahme der Komposition nicht gänzlich rekonstruiert werden. Die Vermutung eines Anstoßes zu einer konkreten Kompositionsidee der Verherrlichung der Natur im Sinne eines Darstellens der Gebirgswelt, resultiert wohl aus den Erinnerungen einer Wanderung im jugendlichen Alter von vierzehn Jahren. Die hier erlebten Vorkommnisse, bei der Besteigung des Heimgartens beinhalteten ein Abirren des Weges, starken Regen, Sturm und eine unerwartete Nächtigung in einem alten Bauernhaus.

Die im Frühjahr 1911 begonnene Komposition wurde bald durch andere Werkaufträge beiseite gelegt und erst im Jahre 1914 erneut aufgenommen. Die Fertigstellung der Partitur erfolgte 1915 nach einem hunderttägigen Arbeitsprozess. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass er diese Partitur in seinem Haus in Gamisch schrieb,

welches innerhalb herrlicher Alpenlandschaft situiert war.¹⁹³ Richard Strauss war der Auffassung, mit diesem Werk genau das erreicht zu haben, was die Programmmusik als solche ausmache und wehrte sich gegen Kritik an seinem Naturalismus mit den Worten: „Ich hab’ einmal komponieren wollen, wie die Kuh die Milch gibt.“¹⁹⁴

Die Form der Komposition entspricht den Vorstellungen der „Neudeutschen Schule“, indem die *Alpensinfonie* als einsätzig Sinfonie in 22 Abschnitte unterteilt ist, die mit programmatischen Überschriften gekennzeichnet sind. Somit kann die Form keiner bestimmten musikalischen Spezies zugeordnet werden, sondern passt sich an die programmatischen Inhalte an. Diese ausschließliche Anpassung, an den programmatischen Inhalt geht so weit, dass Adorno Kritik gegenüber einer solchen Kompositionstechnik äußert. Aus der Sicht der Programmmusik Komponisten, kann dies jedoch auch durchwegs positiv angesehen werden. Hans-Ulrich Fuss beschreibt diese kritische Äußerung in seinem Werk *Richard Strauss in der Interpretation Adornos*: „Vom ersten bis zum letzten Takt muß [sic!] Straussens Musik dorthin, wohin er sie kommandiert [...] das kompositorische Subjekt befiehlt den Zusammenhang zwischen den Details und dem totalen Verlauf.“¹⁹⁵

Diese kritische Äußerung bezieht sich vor allem darauf, dass zwischen den einzelnen Abschnitten des Werkes kaum Übergänge vorhanden sind, und ein Abschnitt in den nächsten übergeleitet wird. Die musikalische Gestaltung, welche diese Abschnitte durchdringt, basiert auf einer geringen Anzahl von Themen, die in ihrer Form eine einfache Struktur aufweisen, um daraus Variationen gestalten zu können. Diese werden je nach den programmatischen Abschnitten, dem Wechsel der Landschaftsbilder, als gewisse Motive verwendet, wie zum Beispiel dem Bergmotiv, dem Wanderthema, dem Aufstiegsthema usw.¹⁹⁶

Um die Darstellung der Natur in ihrer Mannigfaltigkeit realistisch ausführen zu können, wurde ein Instrumentalapparat von auffallender Größe genutzt. Die Mindestbesetzung der Musik für diese Komposition bedarf 125 Musiker. Bezüglich des Instrumentenapparats befinden sich jedoch nicht ausschließlich Instrumente einer „gewöhnlichen“ Besetzung, sondern hinzu kommen eine Windmaschine, eine Donnermaschine, ein Glockenspiel und Herdengeläute, welche die Darstellung der Natur noch bildhafter gestalten sollen.¹⁹⁷

Der Inhalt der Komposition beschreibt die zuvor genannte Überschreitung - Aufstieg und Abstieg - eines Berges innerhalb eines vollen Nacht-Tag-Nacht-Umlaufes wie folgt:

¹⁹³ vgl. Kloiber, Rudolf (1967) S. 185

¹⁹⁴ Kloiber, Rudolf: *Handbuch der Symphonischen Dichtung*. – Breitkopf&Härtel: Wiesbaden 1967 S. 184

¹⁹⁵ Fuss, Hans-Ulrich: *Richard Strauss in der Interpretation Adornos*. In: Archiv für Musikwissenschaft, 45. Jahrg., H.1, pp.67-85. –Franz Steiner Verlag: Stuttgart, 1988. S. 72

¹⁹⁶ vgl. Strauss Richard (Partitur) S. 3

¹⁹⁷ vgl. Kloiber, Rudolf. (1967) S.185

„Nacht
 Sonnenaufgang
 Der Anstieg
 Eintritt in den Wald
 Wanderung neben dem Bache
 Am Wasserfall
 Auf blumigen Wiesen
 Auf der Alm
 Durch Dickicht und Gestrüpp
 auf Irrwegen
 Auf dem Gletscher

Gefahrvolle Augenblicke
 Vision
 Nebel steigen auf
 Die Sonne Verdüstert sich allmählich
 Elegie
 Stille vor dem Sturm
 Gewitter und Sturm
 Abstieg
 Sonnenuntergang
 Ausklang
 Nacht“¹⁹⁸

Diese inhaltliche Entwicklung der Wanderung wird von der schon genannten intrasubjektiven Seite dargestellt. Dr. Adolf Aber beschreibt diese Sicht der Natur in seiner Einführung zur Partitur der *Alpensinfonie*: „Der Mensch, der sich in dieser Sinfonie auf eine Wanderung in die Alpenwelt begibt, ist von dionysischer Art, ein Sinnmensch, dem sich die Natur ganz unmittelbar offenbart und den alle ihre Erscheinungen mit reiner, ungekünstelter Genugtuung erfüllen.“¹⁹⁹

Um diese Art der Kompositionstechnik deutlicher darstellen zu können, werden in weiterer Folge die zwei Abschnitte der *Alpensinfonie* analysiert, welche für die Forschungsfragen von Bedeutung sind. Dabei handelt es sich um die Naturdarstellungen *Auf der Alm* und *Gewitter und Sturm/ Abstieg*, welche durch ihrer musiksprachlichen Gestalt dargestellt werden und im Sinne des vom Komponisten beabsichtigten assoziationsauslösenden Charakters analysiert werden.

5.3.2) Analyse des Werkes *Eine Alpensinfonie*

Die Analyse des von Richard Strauss komponierten Werkes *Eine Alpensinfonie* ist von enormer Bedeutung bezüglich der Forschungsfrage, in wie weit ähnliche Assoziationen bei Lernenden zu Programmmusik entstehen können und diese somit als Sprache angesehen werden kann, die über „kulturelle“ Grenzen hinweg kommunizieren kann. Aus diesem Grund werden für die konkrete Analyse zwei Abschnitte aus dem Werk herausgenommen, welche es im weiteren Kapitel gilt in Bezug auf die vom Komponisten gewollten assoziativen Anreize hin zu beschreiben, um damit an späterer Stelle den Vergleich mit den hergestellten Assoziationen der Lernenden gegenüberstellen zu können.

Die zwei Abschnitte, welche für die Analyse gewählt wurden, *Auf der Alm* und *Gewitter und Sturm* können vor allem als besonders geeignet gesehen werden, da sie sich in ihrer musikalischen Grundform beträchtlich voneinander unterscheiden. Zum Einen wird die

¹⁹⁸ vgl. Strauss, Richard (*Eine Alpensinfonie – Partitur*) 1980 S.1

¹⁹⁹ Strauss, Richard: *Eine Alpensinfonie. An Alpine Symphony. Op. 64*. Partitur neu durchgesehen von Walter Seifert. – Verlag von F.E.C.Leudkart: München, 1980 S. 1

Musik und die Tonmalerei von Richard Strauss dahingehend verwendet, um die Idylle der Natur aufzuzeigen, zum Anderen bemächtigt er sich der Nachahmungsästhetik, im Sinne der genauen Darstellung von Naturereignissen, wie in diesem Falle dem Sturm und dem Gewitter.

Beide Abschnitte sind geprägt von Motiven, die bis ins kleinste Detail darauf ausgerichtet sind, die Natur getreu ihrer Erscheinung nachzustellen und damit dem Publikum die Möglichkeit einer bildsprachlichen Darlegung zu offerieren.

5.3.2.1) *Eine Alpensinfonie - Auf der Alm*

Auf der Alm kann als eigentlicher Träger der Idylle der *Alpensinfonie* angesehen werden, da hier die Vollkommenheit der Alm in ihrer vollsten Pracht dargestellt werden soll. In Anlehnung an Gustav Mahlers musikalische Naturbilder, greift Richard Strauss an dieser Stelle zu den Lautbildern der Herdenglocken, Juchezern und Jodlern, welche als Musiksprache agieren sollen.²⁰⁰

Gleich zu Beginn, als Einstieg in die Pracht der Alm wird das Motiv der Juchezern der Hirten und Sennerinnen dargestellt. Diese Einstimmung auf das Eintreten in die Alm wird musiksprachlich verdeutlicht, indem der Komponist lautmalerisch den Juchezern anhand von Sechzehntelnoten gefolgt von einer Viertelnote in nahezu allen Stimmen erklingen lässt, die aufgrund einer Zugabe eines Vorschlags in der Klarinettenstimme und Flötenstimme den Rhythmus eines Juchezers enthalten.²⁰¹



Abb. 2 Motiv des Juchezers

Gefolgt wird das *Motiv des Juchezers*, im dritten Takt durch das für den Aufenthalt auf einer Alm stereotype *Motiv des Jodlers*, welches durch eine ländlich anklingende Hornmelodie begleitet wird. Dieser Melodieinzug in den Abschnitt *Auf der Alm*, ist eine variierte Form des Wanderthemas, welches auf diese Weise eine Stimmung der Idylle und Schönheit der Alm erzeugen soll.²⁰³

²⁰⁰ vgl. ebd. S. 3.21-3.25

²⁰¹ vgl. Specht Richard (1916) S. 8.1-8.5

²⁰² vgl. ebd. (1916) S. 8

²⁰³ vgl. Specht, Richard (1916) S. 8.5-8.7



Abb.3 ländliche Hornmelodie

Das Zwischenspiel, welches als verträumt, malerisch oder idyllisch beschrieben werden könnte, nimmt in Takt 57 seinen Einzug. Richard Strauss lässt hier eine Dichotomie entstehen, welche sich zwischen den von den Hörnern und Streichern im Zwiegespräch eingeführten, Melodien und den vielstimmigen Rufen der Flöten-, Klarinetten-, und Fagottstimmen entwickelt. Das zügige Thema, welches von den Hörnern vorgestellt wird, wird im weiteren Verlauf von den Streicherstimmen durch Variationen weitergeführt. Im Einklang mit den weiterhin bestehenden Jauchzern in den hohen Flötenstimmen, soll dieses Bild das Publikum wohl dazu anregen, ein Gesamtbild des Einklanges und somit der idyllischen Lebensweise auf der Alm zu erhalten.²⁰⁵



Abb.4 Zwiegespräch der Hörner und Streichergruppen

Die Assoziation, welche Richard Strauss in diesem Abschnitt seines Werkes wohl erzeugen lassen will, ist ein Eintreten des Zuhörers/ der Zuhörerin in die Idylle der Alm. In diesem Abschnitt möchte er vermutlich mithilfe der Tonmalerei und der konkret auf bestimmte Thematiken bezogene, Motive den Einklang mit der Natur darstellen. Das Zusammenleben der Menschen mit der Natur, wie es auf der Alm üblich ist im Sinne der komponierten Juchzer und Jodler, sowie der Darstellung eines Wohlklanges der Natur durch die Hörner und die Streicher kann wohl als Auslöser für Assoziationen aufgefasst werden.

5.3.2.2) Gewitter und Sturm, Abstieg – Eine Alpensinfonie

Der Abschnitt *Gewitter und Sturm* leitet zugleich die Reprise des Werkes ein, welche als Umkehrung des Hauptthemas fungiert. Das volle Orgelwerk, welches an dieser Stelle seinen Einsatz findet, unterstreicht bereits die Dramatik, welche vom Komponisten gewollt wird.

²⁰⁴ vgl. ebd. (1916) S. 8

²⁰⁵ vgl. ebd. (1916) S. 8.8-8.12

²⁰⁶ vgl. ebd. (1916) S. 8

Die auf der Partitur als Flatterzunge zu spielen bezeichneten chromatischen absteigenden Sechzehntel Tonfolgen, werden von den zwei großen Flöten übernommen. Die Begrifflichkeit der Flatterzunge wird hier als Angabe einer Instrumentierung zum ersten Mal von einem Komponisten verwendet. Mit den eben erwähnten Akkorden des Orgelwerkes, wird bereits in den ersten drei Takten eine enorme Spannung erzeugt, welche die Tragik eines folgenden Gewitters merklich spürbar macht.

Dieser Effekt wird unterstrichen durch tiefe, durchdringende Akkorde der tiefen Bläsergruppen, wie der Posaunen und Tuben. Die Darstellung des Donners, welcher das Gewitter einleitet, wird in den Posaunen und Tuben wiedergegeben. Der hier besonders bedeutende Aspekt, welcher die Assoziationen eines Sturmes und eines Gewitters wohl noch deutlicher hervortreten lassen soll, ist der Einsatz der Windmaschine. Das dadurch erzeugte Windessausen erzielt einen nervenaufreibenden Effekt, welcher durch die chromatischen, im Melodieverlauf abwärts geführten Streicher- und Flötenstimmen unterstützt wird. Richard Strauss verwendet an dieser Stelle das bereits bekannte Aufstiegsthema, welches das Werk bis jetzt begleitete, in umgekehrter Form, indem er es nun als Abstiegsthema festlegt. Dieses Thema wird von den Hörnern und den Trompeten ausgeführt, welche als drastische, pathetische Hauptmelodie, die Situation der Unruhe unterstützen.²⁰⁷



Abb. 5 Abstiegsthema

Das innerhalb der Periode *Auf dem Gletscher* bereits festgelegte *Felsenmotiv* findet auch in diesem Abschnitt auf variierte Form eine Verwendung. Zuerst von den Trompeten ausgeführt, wird es in späterer Folge von den Streichern übernommen. Das Hinabjagen, welches durch den nach unten verlaufenden Melodiegang angezeigt wird, verstärkt den unruhigen, beinahe hektischen Charakter dieses Abschnittes, der auf diese Weise den Sturm noch konkreter darstellt. Die Darstellung des Sturmes durch die übrigen Instrumente, generiert eine Stimmung, welche dem Zuhörer/ der Zuhörerin wohl suggeriert, dass er sich direkt innerhalb des Sturmes und des Gewitters befindet.²⁰⁸

²⁰⁷ vgl. Specht, Richard (1916) S. 14.8-14.19

²⁰⁸ vgl. ebd. (1916) S. 14.20-14.23



Abb. 6 Felsenmotiv in der Umkehrung

Die Blitze, welche den Höhepunkt des Gewitters anzeigen und erstmals im Takt 114 auftauchen, werden durch ein bestimmtes Motiv innerhalb der Holzbläser und der Streicherstimmen wiedergegeben. Im weiteren Verlauf des Werkes tauchen diese Blitze, wie im Verlauf eines Gewitters, immer wieder auf. Eingebettet werden die Blitze in das von den Streichern dargestellte Sausen des Windes durch Sechzehntelläufe.²¹⁰



Abb. 7 Blitze in den Streicher- und Holzblasstimmen

Diese Darstellung eines Sturmes und Gewitters ist wohl aufgrund des enormen Instrumentenapparats und dem konkreten Einsatz der einzelnen Instrumentengruppen so realitätsnah. Richard Strauss versucht dem Publikum auf diese Weise eine Rekonstruktion eines Naturgeschehens musiksprachlich sowie musikbildlich näherzubringen, welche auch ohne dem Wissen von verschriftlichten programmatischen Inhalten nachvollziehbar ist. Die einzelnen Motive, im Zusammenklang mit der Windmaschine und den an Naturklänge angepassten Instrumentarium, erzeugen scheinbar eine Stimmung, die dem integrativen Erlebnis innerhalb eines Gewitter gleichen.

5.4) Programmmusik als Auslöser ähnlicher Assoziationen

„[...] so haben wir für unser eigenes musikalisches Ereignis eigentlich keine Begriffe. [...] Nun werfen aber Titel oder charakterisierende Beiworte, die Außermusikalisches bedeuten, die also nicht aus der Musiktheorie und auch aus keiner anderen im Umgang mit Musik konventionalisierenden Sprechweise hergeleitet wurden eine Frage auf, insofern sie nicht bloß eine Interpretation des Gehaltes, sondern gleichsam eine Brücke zurück zum Erlebten bilden: welches Verhältnis haben diese Worte zu unserem musikalischen Erlebnis, auf das sie offenbar Bezug nehmen? Die Worte der Programmmusik scheinen so trefflich zu unserem musikalischen Erlebnis zu passen. [...] Was bedeutet dies? Macht sich hier ein inniger Bezug kund oder Autosuggestion?“²¹²

²⁰⁹ vgl. ebd. (1916) S. 14

²¹⁰ vgl. Specht, Richard (1916) S. 14.24-14.26

²¹¹ vgl. ebd. (1916) S. 14

²¹² Schmusch, Rainer: *Der Tod des Orpheus: Entstehungsgeschichte der Programmmusik*. – Rombach Verlag: Freiburg im Breisgau, 1988 S. 12

Die Hypothese einer Musik als Sprache steht in einem engen Verhältnis zu der Annahme, dass Musik im Sinne von ausgelösten Assoziationen den sprachlichen Charakter bedingt. Die Programmmusik, wie im vorhergehenden Kapitel beschrieben, macht es sich zum Ziel musiksprachlich an das Publikum heranzutreten. Mithilfe zum Beispiel gewisser Motive und tonmalerischer Klangkomponenten ist diese wohl darauf ausgerichtet, bestimmte Assoziationen zu initiieren. Da für die weitere Forschung bezüglich der Assoziationen der Lernenden zur *Alpensinfonie* keine Angaben zu programmatischen Inhalten angegeben werden und somit die Musik aus sich heraus sprachlich als quasi „absolute Musik“ ihre sprachliche Wirkung zeigt, ist es auch in diesem Kapitel essentiell diesen Aspekt stets mitzudenken. Es geht somit um eine Programmmusik, da diese nach einem außermusikalischen Sujet komponiert wurde, jedoch fallen die zusätzlichen Informationen, welche die Assoziationen beeinträchtigen könnten, weg.

Hier stellt sich somit die Frage, in wie weit die Programmmusik tatsächlich als ein solcher Auslöser von Assoziationen fungieren kann und auf welche Art und Weise dies vonstatten gehen könnte. In diesem Zusammenhang geht es darum, festzustellen, ob Programmmusik jene Assoziationen aufgrund einer Empfindungssprache oder musikalischer Sinneinheiten, welche dem Hörer als Sprache dienlich sind auslöst, oder aus einem Zusammenschluss dieser. Des Weiteren gilt es zu beobachten, in wie weit Assoziationen ausschließlich als Denkstrukturen gewisser sozialer oder kultureller Schichten dargestellt werden können.

Sobald Musik an den Zuhörer/ die ZuhörerIn herantritt, handelt es sich in erster Linie nicht um einzelne Töne, sondern um eine vielschichtige Anhäufung von kleinen Luftdruckvariationen. Diese werden als Resultat von Longitudinalwellen angesehen, welche durch die Instrumente, als Erzeuger dieser, ausgelöst wurden. Sobald diese Longitudinalwellen an den oder die ZuhörerIn herantreten, empfängt jener diese im Sinne von Reizen, welche er in weiterer Folge verarbeitet. Der Prozess der Assoziationen beginnt, sobald einer der vielen an den oder die HörerIn herantretenden Reize in den sensorischen Speicher eintritt und somit weiter verarbeitet wird. Da diese Selektion an Reizen unbewusst vonstatten geht, kann die Weiterleitung der Reize an das Zentralsystem nicht gesteuert werden. Sobald der Eintritt in das Zentralsystem vollzogen ist, werden sie von dort aus durch chemische und physikalische Reaktionen an die Nervenzellen weitergeleitet, wo in weiterer Folge ein Sinneseindruck entstehen kann, welcher durch Erfahrungen, Wissen und Erkennen sogleich geprägt werden kann.²¹³

Diese Verbindungen im Zentralsystem im Sinne gewisser geläufiger Vorstellungen können dazu beitragen den Sinneseindruck verstärkt wahrzunehmen, sodass eine Assoziation

²¹³ vgl. Koopman, Constantijn (2001) S. 328

entstehen kann. Richard Hohenemser beschreibt schon um 1900 in seinem Artikel *Über die Programmmusik* jenen Ansatz, indem er davon ausgeht, dass ein Sinneseindruck nur dann weiter ausgeführt wird, sobald er mit anderen bekannten seelischen Faktoren übereinstimmt. Den Fokus richtet er somit auf die Seele, welche in enger Verbindung mit der Gefühlswelt steht: „Indem wir einen Eindruck empfinden sind wir thätig [sic!], d.h. wir haben ein bestimmtes, nicht weiter zu beschreibendes Gefühl des Strebens oder Widerstrebens.“²¹⁴ Es handelt sich dabei um sogenannte Assimilationen oder auch Wahrnehmungen von bereits Bekanntem, die im Sinne einer Zuordnung zu Vorstellungen, Symbolen, inhaltlichen Gegebenheiten und Erinnerungsmerkmalen als Akkomodation beschrieben werden kann. Die Wahrnehmung oder Assimilation vollzieht zuvor jedoch noch das „empfindende Erfassen“, wodurch es möglich wird in einem weiteren Schritt „das wahrnehmende Erkennen“ durchzuführen.²¹⁵

Sobald die Musik somit an den oder die ZuhörerIn tritt, welche/n/ diese/n in einer gewissen Form anspricht kann zunächst von einer Phase der Empfindung gesprochen werden, die in dem jeweiligen Moment als solche fungiert. Ist diese Empfindung stark genug, da sie sich mit Gefühlen aufgrund bereits bekannter Symboliken verbindet, kann von einer Assimilation gesprochen werden und in weiterer Folge von einem „wahrnehmenden Erkennen“. Die momentane Empfindung entwickelt sich auf diese Weise weiter zu einer intensiven Wahrnehmung, welche dazu führt zu einer intrasubjektive Wahrnehmung zu gelangen, die von einem zunächst unbewussten, zu einem Bewusstwerden des Eindruckes gelangt.²¹⁶ Die Musikpsychologin Helga De la Motte-Haber schreibt in diesem Zusammenhang über das Verstehen der Musik, im Sinne dieser Entwicklungsphase:

„Verstehen basiert zugleich auf Einfühlung und Identifikation; es setzt Nachvollzug und Erleben voraus [...] Verstehen wird beschrieben als ein Prozess der anverwandenden Assimilation von Musik und der anpassenden Akkomodation der kategorialen Struktur des Hörers. Dabei spielen immer gleichzeitig emotionale und kognitive Faktoren eine Rolle.“²¹⁷

Das Verstehen der Musik und die damit verbundenen Assoziationen können somit wohl ausschließlich dann entstehen, sofern zunächst Gefühle vorhanden sind, die in weiterer Folge anhand von Zuordnungen einen Einklang mit der Musik finden. Die damit verbundenen in der Musik dargestellten Motive werden von den HörerInnen in ihre Erfahrungswelt gebettet und dadurch assoziiert. Auf diese Weise werden durch die

²¹⁴ Hohenemser, Richard: *Über die Programmmusik*. In: *Sammelbände der Internationalen Musikgesellschaft*. 1. Jahrg. H.2. pp.307-324.- Franz Steiner Verlag: Stuttgart 1900. S.310

²¹⁵ vgl. Brandstätter, Ursula (1990) S. 18

²¹⁶ vgl. ebd. (1990) S. 18

²¹⁷ De la Motte-Haber, Helga: *Handbuch der Musikpsychologie*. 2. Aufl. – Laaber-Verlag: Laaber, 1996. S. 20

jeweiligen Interpretationen der Musik, aufgrund persönlicher Erfahrungen, sprachliche Kategorien für die Musik gebildet.

Ursula Brandstätter verwendet für diesen Verlauf die Begrifflichkeit der Konnotationsfunktion von Musik. Konnotationen könnten in diesem Fall als Synonyme für subjektive Assoziationen dargestellt werden. Diese Funktion der Musik wird geprägt durch Dynamik oder Bewegungsabläufe, die das Publikum an individuelle Erfahrungen erinnert und somit die Basis dafür schafft, den sprachlichen Charakter der Musik aufzuweisen.²¹⁸

Um diese These einer Herleitung von Assoziationen von einem anderen Blickwinkel zu betrachten, ist es essentiell die Einfühlungstheorien des 20. Jhds. hinzuzuziehen, welche auch für Eggebrechts Theorie einer ästhetischen Identifikation, zur Wahrnehmung und dem Verständnis von Musik als Vorlage dienten.

Der Psychologe und Philosoph Theodor Lipps, welcher einen Vertreter dieser Einfühlungstheorien darstellt, sieht den Begriff des Einfühlens als essentiell für eine ästhetische Erfahrung. Seine These bezieht sich auf einen Zusammenhang der inneren Zuständlichkeit mit einem äußeren Tongebilde. Die Verbindung besteht darin, dass das Subjekt im Sinne des oder der Zuhörers/ZuhörerIn, sich selbst in der Stimmung der vom Komponisten geordneten Töne erlebt. Dieser Bezugspunkt macht es möglich, dass dieses eigenständige Ich mit den Tönen verschmilzt und daraus aus seiner eigenen Erfahrung spricht. Die Musiksprache, welche auch als Empfindungssprache angesehen werden könnte, bezeichnet Lipps als das eigentliche Wesen der Musik. Diese Sichtweise würde voraussetzen, dass die Musik nur dann einen sprachlichen Charakter enthalten kann, sobald das Publikum, mit Hilfe eines emotionalen Zuganges an der musikalischen Handlung teilnimmt.²¹⁹

Im Sinne der Intension Richard Strauss' für die Komposition *Eine Alpensinfonie* kann hier eine Parallele gezogen werden, da er die Musiksprache als eigenständige Sprache deutlich machen möchte, indem diese durch ein „entferntes Nahsein“ an der Komposition selbst teilnehmen. Reinhart Raffalt definiert dieses „entfernte Nahsein“ unter folgenden Aspekten²²⁰:

„[...] die sinnliche, wahrnehmende Tätigkeit des Hörers bei Strauss ist eine nicht wegzudenkende Komponente seiner Ausdruckstendenz. [...] Der Hörer erlebt doch tatsächlich im Anhören den Weg des Wanderers [...] es wird die Situation des fühlenden Subjekts – nämlich des eben und jetzt erlebenden Komponisten – allgemein übertragbar, weil sie ganz Gegenwart ist. [...] Damit ist gemeint, dass einer retrospektiven dem erfahrenen Eindruck unterliegenden Vorstellung nicht nur der bildhafte und der geistige Umriss des Vorgestellten als Erinnerungsqualität zur

²¹⁸ vgl. Brandstätter, Ursula (1990) S. 35-39

²¹⁹ vgl. Koopman, Constantijn (2001) S. 322-323

²²⁰ vgl. Raffalt, Reinhard (1949) S. 50

Verfügung steht. Vielmehr haftet der Vorstellungen von Dingen, zu denen wir eine innige körperlich-leibliche Beziehung haben, auch dann ,wenn wir sie uns jenseits ihrer Realität nur aus der Erinnerung vorstellen.“²²¹

Der Begriff eines „entfernten Nahseins“ kann somit in der Art und Weise aufgefasst werden, dass, wie dies auch im Sinne Lipps dargestellt wird, der Zuhörer/ die Zuhörerin als Teil der Musik in die Programmatik eintaucht und sich ihm die Handlung der Musik aus eigener Erfahrung erschließt, indem er oder sie Teil des Geschehens wird.

Diese Darstellung eines Einswerdens mit der Musik, um damit den sprachlichen Charakter dieser nachvollziehen zu können, wird in den gesamten Einfühlungstheorien als Kernaussage vorgefunden. Hermann Siebeck vermittelt diese These weiter, indem er davon ausgeht, dass die Grenzziehung zwischen den Stimmungen, welche das Werk überträgt und den Gefühlen, die dadurch beim Publikum ausgelöst werden verschwimmt, da durch die Vermittlung der Stimmung diese ein Bestandteil des eigenen Gefühlszustandes des Publikums wird.²²²

Die aus diesen Theorien entsprungene *Theorie der ästhetischen Identifikation* von Eggebrecht ist das Konglomerat der Einfühlungstheorien des 19. Jhds. Diese Theorie geht so weit, dass das „Ich“ und die Musik nahezu nahtlos ineinander übergehen, indem der Gehalt der Musik zum Gehalt des „Ichs“ wird: „Das Ich identifiziert sich mit der Musik auf Initiative der sinnlichen Wahrnehmung und auf der Basis des ästhetischen Verstehens, wobei das Ich derart von der Musik okkupiert wird, daß [sic!] die Ich-Befindlichkeit in ihr aufgeht.“²²³ Hier wird deutlich, dass die Empfindsamkeit als Bezug zur Musiksprache von großer Bedeutung ist. Die Integration des Publikums durch dessen Empfindungen lässt für diese Theorien die Annahme entstehen, dass auf diesem Weg eine Teilnahme am musikalischen Geschehen möglich wird und somit auch der Inhalt verständlich wird.

Die Bedeutung der Empfindsamkeit kann auch in den Ansätzen De La Motte-Habers und Brandstätters vorgefunden werden. In diesen Fällen dient sie jedoch ausschließlich als erster Ansatz- und Entwicklungspunkt zur Erzeugung von Assoziationen. In wie weit die Empfindungen einen bedeutenden Stellenwert einnehmen können, im Zusammenhang mit der Bildung von Assoziationen und im weiteren Verlauf mit einem Verständnis der Musiksprache, lässt einen weiteren Aspekt in die Diskussion um die Assoziationserzeugung miteinfließen. Dabei handelt es sich um die Frage der

²²¹ Raffalt, Reinhard: *Über die Problematik der Programmmusik. Ein Versuch ihres Aufweisens an der Pastorale – Symphonie von Beethoven, der Berg-Symphonie von Liszt und der Alpensinfonie von Strauß.* – Ablaßmayer&Passinger: Passau, 1949 S. 50

²²² vgl. Koopman, Constantijn (2001) S. 325

²²³ Koopmann, Constantijn: *Identifikation, Einfühlung, Mittvollzug. Zur Theorie der musikalischen Erfahrung.* In: Archiv für Musikwissenschaft, 58. Jahrg., H.4. pp.317-336. - Franz Steiner Verlag: Stuttgart, 2001. S. 318

musikalischen Struktur, welche eine Empfindung und in weiterer Folge Assimilation und Wahrnehmung als Vorstufe der Assoziation überhaupt erst in Erscheinung treten lässt. Die Rede ist dabei von „musikalischen Zeichen“, welche außermusikalische Sujets so darstellen, dass die Empfindungsanregung hergestellt werden kann. Das „musikalische Zeichen“ wird laut Doris Stockmann in den musiksprachlichen Kontext eingebettet, indem sie der Wortsprache affine Aufgaben erfüllt. Der Terminus des „Zeichens“ ist in diesem Falle aus einer kritischen Perspektive zu betrachten, da die Musik, wie in den vorigen Kapiteln dargestellt, jenen Unterschied zur Sprache aufweist, indem sie kein Bezeichnetes identifiziert. In diesem Zusammenhang könnte die Begrifflichkeit durch „musikalisches Aufzeigen“ ersetzt werden, welches die Sprachähnlichkeit darstellt, jedoch von dem Ausdruck des Zeichens Abstand nimmt. Aus diesem Grund wird in weiterer Folge der Begriff des „musikalischen Zeichens“ durch jenen wohl passenderen Begriff des „musikalischen Aufzeigens“ ersetzt. Es handelt sich somit um eine Musiksprache, die aufgrund von musikalischen Strukturen die Funktion der Sprache übernimmt. Im Sinne dieses, im weiteren Verlauf als „musikalisches Aufzeigen“ bezeichneten Vorgangs, werden von Doris Stockmann musikalische Verläufe genannt, die ikonische Strukturen beinhalten, wie dies bei der Anlehnung an außermusikalische Dinge der Fall ist. Die präzise Darstellung eines außermusikalischen Vorgangs durch musikalische Symbole, Figuren, oder onomatopoetische musikalische Abbildungen bilden eine gewisse Norm, die dazu führen kann Assimilationen und in weiterer Folge Assoziationen einzuleiten. Die Sinneserfahrungen und intrasubjektiven Auffassungen, welche mit diesem „musikalischen Aufzeigen“ ausgelöst werden, basieren darauf, dass eine Verbindung zwischen den musikalischen Abbildungen und den außermusikalischen Bezügen besteht. Im Falle der *Alpensinfonie* könnte an dieser Stelle das Beispiel des Juchezers angebracht werden, der durch eine dem Laut ähnliche Anordnung von Tönen, in einem gewissen Rhythmus und einer bestimmten Melodielinie jenen darzustellen versucht.²²⁴ Die Musik übernimmt hier scheinbar die Rolle einer Repräsentation von programmatischen Inhalten. Ursula Brandstätter bringt in diesem Zusammenhang die Begrifflichkeit der „musiktranszendenten Repräsentationsform“ ein, welche den Prozess der Übertragung von Außermusikalischem in musikalische Formen beschreiben könnte. Die Voraussetzung für die Existenz einer korrespondierenden Beziehung zwischen dem „musikalischen Aufzeigen“ und der außermusikalischen Wirklichkeit, wie dies auch schon bei Doris Stockmann in ähnlicher Weise erwähnt wurde, sind sogenannte Anschauungskategorien. Diese setzen sich zusammen aus den uns innewohnenden Wahrnehmungen, wie Identität, Wiederholung,

²²⁴ vgl. Stockmann, Doris (1981) S.72

Similarität, Unterschied usw., die als Grundlage dafür dienlich sind, musikalische Formen als Repräsentationsformen anerkennen zu können.²²⁵ Aufgrund des Erkennens einer Relation zu den musikalisch-, sprachlich dargestellten außermusikalischen Sujets im Sinne der assoziierten Anschauungskategorien kann der Musik ein sprachlicher Charakter inne wohnen.

Die Entstehung der Assoziationen bezieht sich somit auf verschiedene Aspekte, welche während des Musikhörens eine Rolle spielen. Dabei handelt es sich um die Grundannahme der Bedeutung von Empfindsamkeit als Auslöser von Assimilationen, der darüber hinaus verstärkenden Wahrnehmung von dadurch entstehenden Bezugsmustern, zu schlussendlichen Assoziationen, die aufgrund der „musiktranszendenten Repräsentation“ auftreten.

Da die Programmmusik mit ihrem außermusikalischem Bezug dementsprechend diese Entstehung von Assoziationen bezweckt, müssen in weiterer Folge im Sinne der Forschungsfrage bezüglich ähnlicher Assoziationen zur *Alpensinfonie* die unterschiedlichen emotional gefärbten Entwicklungen der Assoziationen behandelt werden. Es handelt sich dabei um eine intrasubjektive Norm, welche jedoch im größeren Zusammenhang auch innerhalb Gesellschaften als normiertes Wertsystem angedacht werden kann. Aufgrund von stilistischen Mitteln, Ausdrucksmittel, Melodieverläufen, rhythmischen Formen und weiteren Kompositionsformen können verschiedene Gefühlszustände bewirkt werden, die aufgrund ihrer Gegebenheit auch zu ähnlichen Assoziationen führen können.²²⁶ Geprägt durch ähnliche Weltvorstellungen, Erlebnisse, sowie Erfahrungen, wirken diese musikalischen Elemente entsprechend auf das Publikum. Die hier anfallende Frage einer „kulturellen“ Zuordnung zu parallelen Auswirkungen und Assoziationen zu Musik wird im nächsten Kapitel noch genauer behandelt werden. An dieser Stelle gilt es zu beleuchten, wie Tonsysteme aufgrund ihres Dur-Moll-Unterschiedes unterschiedliche Assoziationen hervorrufen können. Die Wirkung von Dissonanzen, innerhalb eines Moll-Bereiches, kann laut De la Motte-Haber besonders innerhalb des Bereiches des: „Ernstes, Dunklen, Traurigen und Melancholischen“ aufgezeigt werden.²²⁷ Rösing Helmut geht dieser emotionalen Darlegung von Gefühlen auf den Grund, indem er Untersuchungsergebnisse verschiedener Autoren vergleicht, welche Übereinstimmungen in musikalischen Merkmalen ergeben. Die Forschungen wurden vorgenommen, indem Musikbeispiele auf normierte, einer ähnlichen Form angepasste Takte begrenzt wurden, die TeilnehmerInnen eine Liste an Adjektiven zugeteilt bekamen, welche sie in weiterer

²²⁵ vgl. Brandstätter, Ursula (1990) S. 36

²²⁶ vgl. De la Motte-Haber, Helga (1996) S. 40

²²⁷ vgl. ebd. (1996) S. 40

Folge zuordnen mussten und danach korrelationsstatistisch, sowie faktorenanalytisch ausgewertet wurden. Die Musikbeispiele wurden auf den Bereich der „klassischen“ westlichen Musik beschränkt, um in diesem musikalischen Gebiet zu aussagekräftigen Ergebnissen zu gelangen.

Die Ergebnisse seiner Forschung zeigen, dass gewisse Adjektive zu musikalischen Dynamiken entstehen, je nach Charakteristik des Melodieverlaufes, sowie des rhythmischen Vorganges. Es wird zum Beispiel deutlich, dass ein Zusammenhang zwischen dem Terminus des „Würdevollen“ und einer Melodiefolge ohne Dissonanzen besteht, welche durch gleichmäßigen Rhythmus unterlegt ist. Des Weiteren kann durch diese Forschung aufgezeigt werden, dass ein ruhiger Melodieverlauf, welcher sich innerhalb der tieferen Tonlagen darstellt und mit Moll-Tonalitäten korrespondiert, der Begrifflichkeit des „Traurigen“ oder „Sentimentalen“ zugeordnet wird. Langsame musikalische Verläufe, welche innerhalb der höheren Tonlagen vonstatten gehen, bemächtigen sich dem Bereich des „Ernstens“, wobei dieselben Konditionen von Musik mit einer kleinen Dynamik eher der Kategorie des „Spielerischen“ angehören. Das „Fröhliche“ wird während der Forschungen stets mit raschem Melodieverlauf innerhalb hoher Tonlagen verbunden, welche geringe Dissonanzen integrieren und der Dur-Tonalität angehört. Die Dynamik im Sinne schneller und lauter Musik, im Zusammenhang mit etlichen Dissonanzen kann dem Gefühl des „Triumphierenden“ Einlass gewähren, wie durch die Ergebnisse sichtbar wurde. Das „Majestätische“, welches von den Partizipierenden als weiterer Terminus dargelegt wurde, wurde durch eine gemäßigte Lautstärke der Musik in Zusammenhang mit regelmäßigen rhythmischen Bewegungen ausgelöst.²²⁸

An dieser Stelle wird sichtbar, dass verschiedene Kategorien bei der Auslösung von assoziierten Gefühlen eine Rolle spielen. Das Tempo, im Sinne rhythmischer Verläufe, die Integration von Dissonanzen oder deren Ausgrenzung, sowie der Unterschied zwischen Dur-Moll-Tonalitäten und die Dynamik der Musik, im Sinne von lauter oder leiser dargebotenen Melodien können als jene Kategorien dargestellt werden. Doris Stockmann sieht dies auf sehr ähnliche Weise, indem sie die musikalische Darstellung und deren Auslöser für Assoziationen auch auf das musikalische Innenleben projiziert, jedoch noch weitere Kategorien hinzufügt, welche den sprachlichen Charakter verstärken:

„Prozessurale und relationale Realitätsaspekte dieser Art lassen sich mit Hilfe der musikspezifischen syntaktischen Techniken- durch Wiederholung, Transposition, Sequenzierung, Variierung von Lautgestalten, ihre Fortspinnung, Entwicklung,

²²⁸ vgl. Rösing, Helmut (1981) S. 7.5-7.27

Verknüpfung, Kontrastierung usw. – direkter ausdrücken als mit wortsprachlichen Mitteln.“²²⁹

Diese Zuordnungen zu gewissen Gefühlen erfüllen somit die schon viel diskutierte Funktion eines sprachlichen Charakters der Musik. Dies kann hier besonders dadurch dargestellt werden, dass ähnliche Assoziationen in unterschiedlichen Forschungen von verschiedenen TeilnehmerInnen geäußert wurden.

Walter Ludwig Bühl geht in seinem Werk *Musiksoziologie* genau auf diesen Aspekt der Entstehung von Assoziationen aufgrund von Verkörperung der Musik durch Intonation, rhythmische Variationen, dynamische Unterschiede und das Timbre an sich ein. In seinem Werk stellt er die Annahme dar, dass diese Darstellung der Musik auf drei Ebenen wahrgenommen wird und somit zu einer Assoziation führen kann. Dabei handelt es sich um die indexikalische Ebene, die ikonische und die symbolische Ebene. Die indexikalische Ebene stellt die Einstimmung auf die Musik dar, indem ein Bezug zu der musikalischen Darstellung an sich angezeigt wird. Auf der zweiten Ebene werden Gleichnisse oder gespiegelte Bilder wahrgenommen, die schon gewisse Deutungsmuster, wenn auch noch oftmals unbewusst initiieren. Die Symbolebene weist in weiterer Folge konkrete Relationen zwischen musikalischen Verläufen und der dazu gehörenden außermusikalischen Aussage auf.²³⁰

An dieser Stelle stellt sich jedoch die zuvor bereits angesprochene Frage, in wie weit diese Assoziationen ein Faszinosum sind, welches auf „kulturell“ oder „gesellschaftlich“ bedingten Grundvoraussetzungen basiert.

Helga de la Motte-Haber bezieht diese Fragestellung, auch in ihrem Werk *Handbuch der Musikpsychologie* mit ein, indem sie auf die ähnlichen Assoziationsmerkmale eingeht, aufgrund der: „durch geschichtliche Erfahrungen erworbenen Gattungs – und Formkonnotationen, Ausdruckscharaktere, Stiltypen, [...] und auch durch das jeweilige Wertsystem festgelegte Wertrelationen“.²³¹ Aus diesem Grund gilt es im weiteren Verlauf darauf einzugehen, inwieweit die ähnlichen Assoziationen zu bestimmten musikalischen Verläufen und Darstellung ausschließlich innerhalb eines gewissen Normverständnisses von „kulturellen“ und „gesellschaftlichen“ Erfahrungen entstehen können, die die westlichen klassischen Musik in ihrem Denken integrieren. Des Weiteren muss jedoch

²²⁹ Stockmann, Doris: *Musik und Sprache in intermodaler ästhetischer Kommunikation*. In: *Yearbook of Traditional Music, Vol. 13* (1981), pp. 60-81. – International Council of Traditional Music: Juhlana, 1981. S. 74

²³⁰ vgl. Bühl, Walter Ludwig (2004) S. 58

²³¹ Stockmann, Doris: *Musik und Sprache in intermodaler ästhetischer Kommunikation*. In: *Yearbook of Traditional Music, Vol. 13* (1981), pp. 60-81. – International Council of Traditional Music: Juhlana, 1981. S. 74

auch von dieser Annahme Abstand genommen werden und das Verständnis von Musik und dadurch die Erzeugung ähnlicher Assoziationen unter der Bedingung betrachtet werden, dass diese ein über „kulturelle“ Normen hinweg vorhandenes Phänomen sein könnte, welches ermöglichen könnte, Musik und im speziellen Programmmusik als eine universell verstandene Sprache anzusehen.

5.4.1) Musiksoziologie – musikalische Gestaltungsgesetze als Basis ähnlicher Assoziationen

Die Hypothese, dass im Sinne eines Wahrnehmens von musikalischen Strukturen dem Hörvorgang eine Akkulturation vorausgeht, wodurch die Musik in der Lage ist auf einen gewissen „sozialen“ oder „kulturell“ geprägten Bereich zu wirken und ausschließlich innerhalb diesem zu fungieren, ist ein Teil des Feldes der Musiksoziologie. Ein weiterer Bereich beschäftigt sich aber auch mit der gegenteiligen Hypothese, im Sinne der Musikwahrnehmung, die aufgrund musikalischer Grundgesetze interkulturell ähnliche Assoziationen herstellen kann und somit nicht kultur- oder gesellschaftsspezifisch ist.²³²

Besonders dieser zweite Bereich soll im folgenden Kapitel Einzug nehmen. Die Annahme, dass die Musiksprache von allen in gleicher Weise durch Assoziationen verstanden werden kann, beruht auf den musikalischen Gestaltungsgesetzen. Dies wiederum basiert auf dem Hintergrund, dass davon ausgegangen wird, dass das Melos, als Obertonreihe, welche in den Bereichen des Kontrapunktes, der Intonation und Melodie existiert, ein Resultat der Entwicklung des menschlichen Gehirns ist. Aus diesem Grund ist der Mensch als solcher in der Lage zwischen harmonischen und disharmonischen Resonanzen zu unterscheiden. Diese Resonanzen erschließen sich durch das Wahrnehmen der unterschiedlichen Intervallproportionen. Die Aufnahme von Intervallen im Verhältnis 1:2:3:4:5, welches den Intervallen der Oktave, Quinte, Quarte, große- und kleine Terz entspricht wird somit als harmonisch empfunden, aufgrund des innerhalb des menschlichen Gehirns entwickelten Wahrnehmungsvermögens.²³³ Dieses Erkenntnis stellt auch die Basis für die musikalischen Gestaltungsgesetze dar, welche aufgrund der Tatsache, dass dies ein biologisch bedingter Vorgang ist, welcher den Menschen suggeriert, dass sich musikalische Verläufe harmonisch darstellen, für alle Kulturen und dementsprechende Tonsysteme gleichermaßen geltend gemacht werden können. Im Sinne dieses allgemeinen Verstehens von Musiksprache aufgrund von dynamisch geläufigen Musikvorstellungen können fünf melodische Archetypen festgelegt werden, welche über Kulturen, sowie auch historisch,

²³² vgl. Kaden, Christian (1984) S. 180

²³³ Bühl, Walter Ludwig (2004) S. 68-69

epochal unterschiedliche Stereotype hinaus wirken: „aufsteigend- absteigend, Iteration, Rückkehr, Dyade, Monade“²³⁴. Diese Archetypen werden von allen Menschen auf ähnliche Weise, in einem musikalischen Zusammenhang, interpretiert. Ein Beispiel dafür wäre die Rückkehr zum Grundton innerhalb des Melodieverlaufes, die von den ZuhörerInnen stets als Abschluss angesehen wird. Weitere Merkmale der Musiksprache, welche von Walter Ludwig Bühl in seinem Werk *Soziologie* angesprochen werden, beziehen sich auf das Erklängen einer aufsteigenden großen Terz, was als Zuversicht assoziiert wird, die Wiederholung von kleinen Tonabständen, als Ruhepol und weite Intervallsprünge, die als Leichtigkeit und Energie dargestellt werden - sofern sie über Dreiklänge, Dominanten, sowie Subdominanten führen.²³⁵

Wichtig ist an dieser Stelle noch einmal anzumerken, dass diese als archetypische Melodieverläufe bestimmten musikalischen Muster nicht ausschließlich innerhalb westlich- europäischer Kreise ihre Bedeutung finden. Bühl weist auch konkret auf diese Thematik hin, indem er schreibt: „Dies gilt keineswegs nur für die „klassische“ (und „vorklassische“ z.B.: gregorianische) europäische Musik der vergangenen 800 Jahre, sondern auch für [...] Wiegenlieder, Liebeslieder, Tanzlieder [...] der Buschleute, der Pygmäen oder der Eipo, wie auch für die Basismelodien der Peking-Oper.“²³⁶

Diese einheitlichen Erkennungsmotive basieren darauf, dass in der Musik an sich gewisse „Universalien“ bestehen. Als solche können verschiedene Aspekte dargelegt werden, wie zum Beispiel die diskrete Tonhöhe, welche in allen musikalischen Kulturen festgestellt werden kann, die Unterscheidung zwischen wohlklingenden und missklingenden Abläufen, oder ein Prinzip der Ordnung innerhalb des musikalischen Verlaufes durch melodische Konturen.²³⁷

Geht man nun von den allgemein bestehenden einheitlichen „Universalien“, innerhalb des Musikhörens aus, kann festgestellt werden, dass diese im Sinne ähnlicher Assoziationen eine große Rolle spielen können, da durch diese vorhandenen Strukturen in der Musik gleiche Auffassungen entstehen können. Diese sind überwiegend aufgrund von Vererbung in unserem Gehirn festgesetzt und können bereits bei Kindern innerhalb ihres ersten Lebensjahres nachgewiesen werden. Aufgrund dieser Fähigkeit des interkulturellen Wahrnehmens sind Kinder auch in der Lage, eine melodiose Unstimmigkeit sowohl

²³⁴ Bühl, Walter Ludwig: *Musiksoziologie*. Band III. –Peter Lang Verlag: Bern, 2004. S. 71

²³⁵ vgl. ebd. S. 71

²³⁶ ebd. S. 71

²³⁷ vgl. ebd. S. 86

innerhalb einer dem westlichen System entsprechenden Dur- oder Moll Skala festzustellen, als auch zum Beispiel innerhalb einer javanischen Pelog-Skala.²³⁸

Die musikalischen Gestaltungsgesetze und die darin integrierten „Universalien“ können somit nachweislich als gemeinsamer Nenner zwischen dem Musikverstehen der einzelnen Musikkulturen gesehen werden. Trotzdem darf nicht vergessen werden, dass es sich hier nur um eine minimale Überlappung von ähnlichen Strukturen in der Musik handelt. Das Wissen um „Universalien“ schließt nicht mit ein, dass sich die einzelnen Musikkulturen bedeutend voneinander unterscheiden. Aufgrund dieser Differenz, im Sinne von musikalischen Kulturen, welche zum Beispiel keinen durchgängigen Rhythmus besitzen, wie die Gattung des japanischen Gagaku oder Teilmusikrichtungen der südostasiatischen Musik, welche wie es scheint, ganz ohne Harmonien existieren, kann davon ausgegangen werden, dass sich auch teilweise entstehende Sinnbilder unterscheiden, sobald klassische westliche Musik vernommen wird. Hier spielt der Aspekt des „kulturellen“ Lernens eine Rolle, welcher im Zusammenhang mit der eigenen Musikkultur gewisse Intentionen zu bestimmten Klangfarben entstehen lässt. Trotz dieser vermutlich unterschiedlichen Auffassung mancher Klangbilder, bedingt durch die „kulturellen“ Einflüsse und Erfahrungen, kann man hier aufgrund der biologisch bedingten musikalischen Gestaltungsgesetze, auch in Bezug zu den durchgeführten Forschungen von Rösing zu dem Schluss kommen, dass ähnliche Assoziationen, innerhalb eines interkulturellen Kontextes entstehen können.

Aus diesem Grund kann auch der Einsatz von Programmmusik als Auslöser gemeinsamer Assoziationen innerhalb eines interkulturellen DaZ-Unterrichts durchaus als Basis einer musikalischen Universalsprache betrachtet werden, um die hier dargestellten Ansichten zu veri- oder falsifizieren.

6.) Feldforschung VHS Ottakring

Die Unterrichtseinheiten, welche für die Forschung dieser Diplomarbeit benötigt wurden, um ausführliche Darstellungen bezüglich der Auslösung ähnlicher Assoziationen durch Programmmusik bei Lernenden eines DaZ-Kurses zu erhalten und den Aspekt des wachsenden Gemeinschaftsgefühls zu analysieren, wurden in der VHS Ottakring durchgeführt. Um ein Spektrum verschiedener Ergebnisse erhalten zu können, welche sich nicht auf ein bestimmtes Niveau beschränken, wurden für diese Forschung innerhalb eines

²³⁸ vgl. Bühl, Walter Ludwig (2004) S.86

Kurses mit dem Niveau A2 und einem, welcher dem Niveau B2 entspricht unterrichtet. Die Verwendung bestimmter Methoden in Zusammenhang mit der Integration von Programmmusik sollten dabei die Wirkung der Musik auf die Lernenden unterstützen. Innerhalb der nächsten Kapitel wird nun ein Überblick über diese Methoden und den genauen Ablauf der Unterrichtseinheit, in Form der Beschreibung der Didaktisierung erläutert und die Institution der VHS Ottakring beschrieben, um einen besseren Einblick in das Setting zu bekommen.

6.1) Institutionsbeschreibung

Die Forschungen, welche im Sinne der zu behandelnden Forschungsfragen durchgeführt wurden, fanden an der Volkshochschule Ottakring statt.

Deutschkurse, Deutsch Integrationskurse, sowie das Österreichische Sprachdiplom Deutsch bilden nur einen Teil des Angebots an dieser Volkshochschule, welches noch umfangreiche weitere Themengebiete enthält. Die VHS Ottakring nimmt nach Aussage von Mag^a Barbara Brunmair vor allem im Bereich der Alphabetisierung, aber auch generell im Bereich DaF/DaZ eine zentrale Position in Bezug auf Angebot, Innovation und Entwicklung von Sprachlernkonzepten ein. Kennzeichnend sind Deutsch-Kurse für Jugendliche und junge Erwachsene. Ein integriertes Gesamtkonzept zur Vermittlung von Basisqualifikationen und Bildungsabschlüssen für Jugendliche mit Migrationshintergrund wird über das JUBIZ (Jugendbildungszentrum) dargeboten. Charakteristisch und bezeichnend für die VHS Ottakring ist neben der umfangreichen Palette an Sprachkursen eine Auswahl an bestimmten Spezialkursen, welche durch die Kombination aus Zielgruppenspezifität und der Berücksichtigung spezieller, individueller Bedürfnisse den guten Ruf der Volkshochschule in Bezug auf hohe Qualität und individuelle Beratung unterstreichen, so zum Beispiel „Deutsch für ältere MigrantInnen“ in Pension oder „Besser Kommunizieren“ mit der Zielgruppe DaZ B2/C1.

Mein Fokus richtete sich, aufgrund der Forschungsfragen und der darauf basierenden Didaktisierung, auf die Kurse des Niveaus A2, B2.

Die Deutsch Integrationskurse, zu welchen auch der A2-Kurs zählt, innerhalb dessen die Didaktisierung durchgeführt wurde, setzen sich aus verschiedenen Stufen zusammen: A1, A1+ und A2 zu je 90 Unterrichtseinheiten (UE) á 50 Minuten. Die einzelnen Niveaustufen sind an die Anforderungen des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ adaptiert. Die abschließende Prüfung ist bis zur Realisierung der neuen Integrationsbestimmungen von Seiten des Bundesministeriums mit der ÖSD-Prüfung

zertifiziert. Das Österreichische Sprachdiplom legitimiert als international anerkannte Prüfung Voraussetzungen für Niederlassungsbewilligungen bzw. die Erfüllung der Integrationsvereinbarungen. Folglich wird bis zum Inkrafttreten der neuen Integrationsvereinbarungen ein Abschluss der Kursstufe A2 Grundstufe Deutsch 2 mit dem Österreichischen Sprachdiplom bei Staatsbürgerschaftsanträgen anerkannt. Teil des Konzepts „Deutsch Integrationskurse“ ist die kontinuierliche Begleitung und Betreuung der Lernenden durch die Lehrkraft. Die Lehrenden müssen für den Unterricht in Integrationskursen spezielle Zusatzausbildungen vorweisen und halten am Ende des A2 Kurses die ÖSD-Prüfungen ab. So wird den SchülerInnen gewährleistet, optimal auf die Prüfung vorbereitet zu werden und haben den Vorteil, in der Prüfungssituation zumindest einen der beiden InteraktionspartnerInnen alias PrüferInnen bereits zu kennen. Deutsch-Integrationskurse werden über das Bundesministerium und den Österreichischen Integrationsfond finanziell unterstützt, die KursteilnehmerInnen bekommen einen Teil des Kursbeitrages refundiert und werden dadurch finanziell entlastet.

6.2) Unterrichtseinheit – Methoden und Ablauf

Die Didaktisierung basiert auf einer Einteilung in gewisse Phasen, welche die Lernenden dazu animieren sollen, bestmöglich auf die behandelte Materie hinzuführen. Dazu werden eine Einstiegsphase, verschiedene Empathiephasen, Arbeitsphasen und eine Visualisierungsphase verwendet. Die Sozialformen unterscheiden sich während der einzelnen Übungen, um damit das Sozialgefüge innerhalb der Gruppe zu stärken. Aus diesem Grund werden die Übungen innerhalb des Plenums durchgeführt, es wird in Individualphasen alleine gearbeitet und in Form von Zweiergruppen und Gruppenarbeiten gemeinsam Aufgaben bewältigt. Jede der Übungen beruht auf gewissen Lernzielen, die dazu verhelfen sollen einen Überblick darzustellen, inwieweit sich die Übungen auf die Lernenden auswirken sollten und ihnen im Sinne eines Lernfortschritts helfen können.

Die Gestaltung des Unterrichts basiert auf dem Aspekt des „Classroom Managements“, wie er von Thomas Fritz und Renate Faistauer dargestellt wird, welches dazu dient, bei der Ausarbeitung einer Didaktisierung, wichtige Elemente zu integrieren und sich deren Bedeutung für den Unterrichtsverlauf deutlich zu machen. Dabei handelt es sich um die Materialien, die ihre Verwendung finden, die Aufgaben und Abläufe, die von den Lernenden bearbeitet werden sollen, die Sozialformen, innerhalb derer die Übungen stattfinden, die Ziele, welche die einzelnen Übungen erfüllen sollen, die Herausforderungen, die sich dadurch den Lernenden stellen, das Prinzip der Transparenz, indem die Lernenden stets darüber informiert werden, warum die Übungen mit ihnen

durchgeführt werden und der Aspekt des Abwechslens in Form von verschiedenen Kommunikationskanälen und verschiedenen Aufgaben, welche die Aufmerksamkeit der Lernenden aufrechterhalten sollen.²³⁹

In diesem Zusammenhang wird diese Didaktisierung dahingehend aufgebaut, dass die verwendeten Elemente auf mehreren Ebenen beleuchtet werden, um einen effektiven Sprachunterricht zu erhalten. Zuzüglich des „classroom managements“, werden verschiedene Zugänge zu Prinzipien des Unterrichts miteinbezogen. Renate Faistauer und Thomas Fritz schreiben dazu: „Es scheint uns sinnvoll, unterrichtsbezogene Prinzipien auf drei Ebenen zu diskutieren, einer didaktischen, die sehr allgemein formuliert ist, einer methodischen, die sich auf die konkrete Gestalt des Unterricht bezieht, und einer sprachbezogenen, die Erwerbsprozesse in den Lernenden berücksichtigt.“²⁴⁰

Die Idee eines Miteinbezugs programmatischer Musik basiert auf dem Gedanken der Darlegung einer Musiksprache, welche als „Sprache“ über „kulturelle“ Normen hinweg verständlich sein könnte. Badstübner-Kizik geht in ihren Werken auf einen Bezug zur Musik im Fremdsprachenunterricht ein. Dabei nennt sie das Öffnen den Ansatz der Bildung von Assoziationen zu Musik innerhalb des Unterrichts. Als besonders geeignet für den Fremdsprachenunterricht, der innerhalb dieser Arbeit dem Bereich des DaZ-Unterrichts zugeordnet wird, erkennt sie den Einsatz von Programmmusik. In ihrem Werk *Bild- und Musikkunst im FSU* beschreibt sie die Idee einer Integration der Programmmusik, im Sinne von Assoziogrammen, welche durch das Hören der Musik entstehen sollen. Weiters geht sie darauf ein, dass während des Hörens der Musik Titel für instrumentale Musikstücke gesucht werden sollen, die in weiterer Folge durch gemalte Bilder dargestellt werden können.²⁴¹ Diese Ansätze werden in weiterer Folge auch für diese Didaktisierung dargestellt.

Zwei verschiedene Methoden dienen als Leitfaden innerhalb der Didaktisierung, welche in variiert Form angewandt werden.

Hierbei ist die erste Methode, welche für den Unterricht angewandt wurde die Methode des „authentischen Hörens“, welche im Sinne der Umsetzung für die Didaktisierung der Diplomarbeit als variierte Form des „authentischen Hörens“ bezeichnet werden könnte. An dieser Stelle wird zuerst ein Überblick über das „authentische Hören“ an sich dargelegt, um im Zusammenhang mit der im Unterricht durchgeführten Version die Variationen erkennen zu können und diese Methode als variierte Methode veranschaulichen zu können.

²³⁹ vgl. Faistauer, Renate; Fritz, Thomas (2008) S. 127.23-128.19

²⁴⁰ Faistauer, Renate; Fritz, Thomas: *Prinzipien des Sprachunterrichts*. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.): *Paradigmenwechsel? Spracherlernen im 21. Jhd.* VÖV Edition Sprachen 2: Wien, 2008. S. 125

²⁴¹ vgl. Badstübner-Kizik (2007) S. 72

Das „authentische Hören“ entspringt der Methode des Fremdsprachenwachstums, welche von Susanna Buttaroni in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts eingeführt wurde. Dabei handelt es sich um eine Methode, welche sich vor allem auf das Hören und das Verstehen fokussiert. Im Sinne eines Wahrnehmens von Sprache handelt es sich bei dieser Methode um einen aktiven Prozess, der jedoch unbewusst vollzogen werden kann. Der unbewusste Aspekt könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Zielsprache während des „authentischen Hörens“ innerlich zu Stande kommt, indem während des Hörens ausschließlich zugehört werden sollte, ohne weitere Aktionen nebenbei durchzuführen. Die Texte, welche sich für das „authentische Hören“ anbieten, sollten in ihrer Form stets realitätsnah sein, wie dies der Ausdruck „authentisch“ schon vermuten lässt. Des Weiteren sollten die Texte nicht länger als drei bis vier Minuten dauern und außersprachliche Faktoren berücksichtigen, wie zum Beispiel die Aktualität des Themas und das Timbre der Stimme.²⁴² Dieser Aspekt bezüglich eines Textes, welcher als Vorlage durch die Übung führen sollte, wird in der hier beschriebenen und für die Diplomarbeit genutzten Fassung nicht übernommen, da stattdessen Ausschnitte aus dem programmatischen Stück *Eine Alpensinfonie* verwendet werden. Der Ablauf, welcher von Susanna Buttaroni vorgegeben wird, wird jedoch innerhalb der variierten Methode ansatzweise übernommen.

Die Reihenfolge, wie sie innerhalb des „authentischen Hörens“ durchgeführt wird, wird in zehn Abschnitte unterteilt, welchen eine genaue Erläuterung vorangeht, was die Lernenden während der Übung erwarten wird und wie die genaue Abfolge verlaufen wird. Der erste Schritt wird als Hineinhören bezeichnet, wobei der Hörtext ein oder zweimal abgespielt wird. Dabei werden die Lernenden dazu aufgefordert, aufmerksam dem Hörtext zu folgen. Im weiteren Verlauf findet ein Informationsaustausch zwischen den Sitznachbarn statt. Dieser Vorgang des Austauschs kann auch mit Hilfe einer Lingua Franca durchgeführt werden. Darauf folgt ein erneutes Anhören, welches als Identifikationshören bezeichnet wird. Dabei sollen die Lernenden drei bis fünf Elemente festhalten. Der erneute Austausch, der darauf folgt, findet in einer neuen Zweierkonstellation statt, in welcher die notierten Elemente besprochen werden. Danach setzt das lebende Wörterbuch ein, welches den Lernenden ermöglicht, ungeklärte Begriffe zu erfragen. Die Lehrperson übernimmt hier die Rolle des Wörterbuches, welche die Bedeutung der Wörter erklärt. Ein weiteres Anhören folgt auf das lebende Wörterbuch. Erneut werden Paare gebildet, die sich über die neuen Erkenntnisse austauschen, worauf ein erneutes Anhören, ein weiterer Informationsaustausch und ein abschließendes Anhören folgen.

²⁴² vgl. <http://homepage.univie.ac.at/franz.ahamer/ML/Wachstum.html#aut> [16.12.12-16:23]

Die Variation dieser Methode erfolgt, indem anstelle des Textes zwei Ausschnitte der *Alpensinfonie* ausgewählt werden, die als „authentischer“ Input agieren sollen. Dabei handelt es sich um die Sequenz *Auf der Alm*, welche aufgrund der idyllischen musikalischen Darstellungen als Gegenpol zu *Gewitter und Sturm/Abstieg* verwendet wird, um den Lernenden damit unterschiedliche Zugänge zu musikalischen Ausdrucksmöglichkeiten vorführen zu können.

Die Einführung, welche als Einführungsphase bezeichnet wird, erfolgt, wie dies innerhalb des „authentischen Hörens“ empfohlen wird, mit einer Einführung, die den Lernenden einen Überblick liefert, was sie erwarten wird. Dabei wird der Komponist Richard Strauss, genannt, jedoch keine weiteren Informationen zu der Sinfonie gegeben. Der programmatische Titel, welcher bereits Assoziationen in Bezug auf die inhaltliche Ebene der Musik auslösen könnte, wird aus diesem Grund verschwiegen. Das Ziel, welches in dieser Einstiegsphase erreicht werden sollte, ist es die Lernenden auf eine „alternative“ Methode hinzuführen. Zunächst wird, wie auch bei Susanna Buttaronis Modell ein Anhören des Musikstückes durchgeführt. Die Lernenden werden während dieser Empathiephase extra dazu aufgefordert, ausschließlich zuzuhören und darauf hingewiesen, dass sie dabei auch die Augen schließen könnten, wenn sie das möchten. Bevor die Musik vorgespielt wird, erfolgt die Instruktion, einen Zettel zur Hand zu nehmen und in der Mitte zu falten, um die Assoziationen, welche während des Anhörens der Musik bei ihnen entstehen aufschreiben zu können. Es wird die zusätzliche Information geliefert, dass die Lernenden die Begrifflichkeiten, die ihnen dazu einfallen, auch in ihrer Muttersprache schreiben können, falls die Bedeutungen in der Zweitsprache noch nicht gekannt werden. Da es sich um zwei unterschiedliche Ausschnitte der Symphonie handelt, dienen die jeweiligen Seitenhälften der Zuordnung der unterschiedlichen Assoziationen. An dieser Stelle ist es das Ziel die Empathiefähigkeit der Lernenden zu schulen. Daraufhin folgt eine Arbeitsphase, indem die Lernenden mit ihrem Sitznachbarn die aufgezeichneten Begriffe einander vorstellen. Dabei stellen sich die Lernenden gegenseitig ihre Assoziationen vor, indem sie die Begriffe erläutern und gemeinsam versuchen, die Begriffe, welche in der Muttersprache formuliert wurden ins Deutsche zu übersetzen. An dieser Stelle kann die Lehrperson als „lebendes Wörterbuch“ hinzugezogen werden, falls die Übersetzung ins Deutsche zwischen den PartnerInnen nicht vollzogen werden kann. Diese Übung ermöglicht den Lernenden, andere Perspektiven wahrnehmen zu können und dabei im besten Fall herauszufinden, dass die Gedanken, welche zu der Musik entstehen, ähnlich sind. Die Lernenden haben so die Möglichkeit im „Eigenen“ und „Fremden“ Gemeinsamkeiten zu finden und daher von einem „Wir“ ausgehen zu können, so könnte

wohl hier ein Ansatz für das Erlernen „interkultureller“ Kompetenz gefunden werden. Ein weiteres Ziel dieser Übung ist die Wortschatzerweiterung und das Lernen eines Einblickes in die Umsetzung von Sprache aufgrund von Gefühlen. Der Aspekt einer Motivation zur Erweiterung des Wortschatzes, um damit Gefühle ausdrücken zu können, kann hier als Anspruch geltend gemacht werden. Eine erneute Phase des Anhörens, wie dies auch bei Butteronis Methode der Fall ist, gibt den Lernenden erneut die Möglichkeit sich genau mit der Musik auseinandersetzen zu können und dabei ihren Gefühlen im Sinne von Assoziationen nachzugehen. Hierbei wird von den Lernenden zusätzlich erwartet, dass jeweils für jeden musikalischen Abschnitt eine Assoziation, welche für sie als die Bedeutendste angesehen wird, als Überschrift, oder im Sinne der Programmmusik als Titel ausgewählt wird. Dies findet wieder innerhalb einer Individualphase statt, welche die Lernenden auf die nächste Übung vorbereiten soll. Dabei handelt es sich um die Clusterbildung als Veranschaulichung von Assoziationen, wobei die ausgewählte Überschrift oder der ausgewählte Titel als Kern des Clusters vorbereitet wird.

An dieser Stelle des Unterrichts kommt eine neue Methode hinzu, die Methode des Clusters. Dabei handelt es sich um ein Verfahren, welches von Gabriele L. Rico in der USA, während der 80er Jahre eingeführt wurde. Ziel dieser Methode ist es, den Lernenden aufgrund einer Visualisierung dabei zu unterstützen seine Gedanken zu ordnen und in Bezug auf kreative Arbeitstechniken als Ideenfindungshilfe zu fungieren. Ein Cluster wird durch ein Schlüsselwort gebildet, welches in die Mitte eines leeren Blattes geschrieben wird und eingekreist wird. Die Assoziationen, welche zusätzlich zu dem Kernbegriff entstehen oder entstanden sind, werden um diesen, innerhalb Wortblasen hinzugefügt. Das Ziel, welches dadurch erreicht werden soll, ist die Entstehung neuer Begriffe, die auch wieder als Schlüsselbegriffe angesehen werden können. Ausgehend von den einzelnen Wörtern und ihren zugehörigen Ideensträngen, können weitere Assoziationsketten gebildet werden. Damit kann das fertige Cluster als Skizze angesehen werden, welche die assoziierten Ideen aufzeigt und damit zum Beispiel einen Sprech- oder Schreibanlass initiieren kann.²⁴³Die Beschreibung des Clusterings laut Gabriele L. Rico lautet wie folgt:

„Das Clustering ist ein nicht-lineares Brainstorming-Verfahren, das mit der Freien Assoziation verwandt ist. Durch die blitzartig auftauchenden Assoziationen, in derer geordneter Vielfalt sich unversehens Muster zeigen, wird die Arbeitsweise des bildlichen Denkens sichtbar. Das bei diesem Vorgang entstehende Cluster erschließt uns mühelos eine Vielfalt von Gedanken und Einfällen, die aus einem Teil unseres Gehirns stammen, in dem sich die Erfahrungen unseres ganzen Lebens unstrukturiert drängen und vermischen.“²⁴⁴

²⁴³ vgl. <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/clustering.pdf> [22.11.2012-20:50] S. 1-3

²⁴⁴ <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/clustering.pdf> [22.11.2012-20:50] S. 4

Dieser Zugang zu Erfahrungen aus unserem Leben ermöglicht es, einen individuellen Zugang zu einer Thematik zu erhalten, wie dies im Falle des vorgestellten Unterrichts gewünscht wird. Das Aufzeigen der individuellen Erfahrungen, welche jedoch im besten Falle Ähnlichkeiten mit jenen der KollegInnen aufweisen, sollten zu einem Denkprozess gemeinschaftlicher Verbundenheit anregen.

Um auf die konkrete Didaktisierung zurückzukommen, wird nun die Umsetzung der Clustermethode innerhalb des Unterrichts dargelegt. Aufgrund der zwei bereits festgelegten Kernwörter für jeden musikalischen Abschnitt, wird von der Lehrkraft erläutert, was unter einem Cluster verstanden werden kann, indem den Lernenden ein Beispiel dafür vorgelegt wird. Das hier dargestellte Modell soll dazu dienen, den Lernenden zu verdeutlichen, auf welche Weise die gewünschten Assoziationsketten gebildet werden sollen:

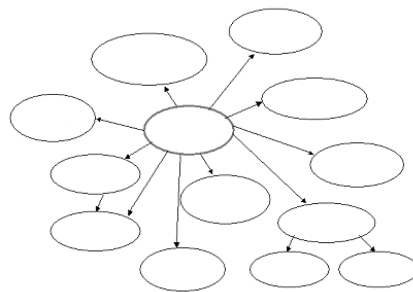


Abb. 8 Clustermodell²⁴⁵

Um die Lernenden in keiner Weise zu beeinflussen, werden die Kreise für die einzelnen Assoziationen nicht ausgefüllt und in dem Sinne als neutrale Felder belassen. Nachdem die Erläuterung der Clusterführung vollendet ist, werden die Lernenden dazu angeregt, zwei verschiedene Cluster zu jedem Musikabschnitt zu bilden. Um einen weiteren Zugang zu den Assoziationen und den damit festgelegten Begrifflichkeiten zu erlangen, werden die Lernenden im nächsten Schritt dazu angeregt, die Kernbegriffe durch selbst angefertigte Zeichnungen zu visualisieren. Dies findet erneut innerhalb einer Individualphase statt. Dadurch kann ein neuer Bezug zu dem erweiterten Wortschatz gefunden werden, welcher den Prozess des Erlernens aufgrund der Visualisierung verstärkt.

Die Findungsphase, welche als abschließende aktive Phase des Unterrichts gesehen werden kann, bezieht sich auf die gemalten Gefühlszustände der einzelnen Personen. Die Aufgabe der Lernenden ist es, in dieser Phase des Unterrichts aufzustehen, die gemalten Bilder hoch zu halten und sich auf diese Weise, im Sinne ähnlicher dargestellter Assoziationen zusammen zu finden und Gruppen zu bilden. Sofern ein Gefühlszustand gezeichnet wurde,

²⁴⁵ Clustermodell von Katharina Scherner [19.11.2012]

welcher ausschließlich von einem Lernenden dargestellt wurde und keine Ähnlichkeit zu anderen Bildern aufweist, kann die Lehrperson als Kommunikationspartner hinzugezogen werden. Innerhalb der Gruppen sollen nun die Assoziationen besprochen werden und wiederum das Gemeinschaftsgefühl der Gruppe verstärken. An dieser Stelle kann es zu interkultureller Kommunikation kommen, indem die Lernenden aus ihren Erfahrungen und Prägungen berichten und im Sinne einer Entdeckung von ähnlichen Gefühlen im Idealfall zu einer neuen Formation einer gemeinschaftlichen „Kultur“ kommen.

Die Unterrichtseinheit wird durch das erneute Hören der Musikstellen beendet, indem aufgrund einer Reflexion der Lernenden im Zusammenhang mit ihren Assoziationen und der Entwicklung jener durch den Austausch mit den KollegInnen, ein neuer Eindruck gewonnen wird.

Diese Didaktisierung kann als eine Grundlage angesehen werden, für weitere Unterrichtsverfahren, welche Musik auf diese Weise integrieren. An dieser Stelle soll noch ein kurzer Ausblick darüber gegeben werden, inwieweit diese Didaktisierung ausbaufähig ist. Die Clustermethode dient als Methode vor allem als Auslöser kreativer Schreibprozesse. Die Übungen, welche innerhalb dieses Unterrichts dargestellt werden können somit als geeigneter Einstieg in den Prozess des kreativen Schreibens angesehen werden.²⁴⁶ Um diesen Ansatz eines Einstieges in das kreative Schreiben besser erläutern zu können, wird nun ein Ausschnitt einer möglichen Didaktisierung als Erweiterung aufgezeigt, welcher jedoch nicht mehr genauer analysiert wird, da dies den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen würde.

²⁴⁶ vgl. <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/clustering.pdf> [22.11.2012-20:50] S. 4.1-4.30

8	Schreibphase	Programmmusik wird noch einmal vorgespielt, dabei sollen die Lernenden auf das leere Blatt Papier mit den vorgefassten Assoziationen einen Text verfassen. → die Textform spielt dabei keine Rolle, auch die Länge spielt keine Rolle	10 Min.	Individualphase Methode: → Schreibtechniken (Lutz von Werder)	- Leeres Blatt für die Lernenden - Programmmusik	Schreibprozess anregen, der die Gefühle der Lernenden in einem Text zum Ausdruck bringen kann, ohne genaue Angaben → Selbstinitiative/ neue Art des Gefühlsausdruck in der „neuen“ Sprache
9	Gruppenphase	Jeweils mit dem Sitzpartner werden nun die verfassten Texte jeweils gegenseitig vorgelesen.	5 min.	In Zweiergruppen Methode: Überarbeitungstechnik (Lutz von Werder)		Damit sollen die Lernenden sehen, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt einen Text zu produzieren und dass keiner der geschriebenen Texte davon als falsch verstanden wird → schriftliches Festhalten von Gefühlen im kreativen Schreiben besser verstehen und Blockaden abbauen.
10	Empathie-Phase	Noch einmal wird die Musik (dieselben Stellen) vorgespielt und die Lernenden haben noch einmal die Möglichkeit über die Assoziationen und die geschriebenen Texte zu reflektieren	3 Min.	Methode: Reflexionstechnik (Lutz von Werder)	Musik (CD-Player)	Reflexives Denken → Motivation für das Vollbrachte – wirkt motivierend für zukünftiges kreatives Schreiben

Abb. 9 Ausschnitt eines Ausblicks der Didaktisierung²⁴⁷

6.3) Analyse teilnehmende Beobachtung

Während meiner teilnehmenden Beobachtung als Lehrperson in Form einer pädagogischen Beobachtung war es das Ziel, die Arbeitsprozesse, Reaktionen, Handlungen der Lernenden, nötige Hilfestellungen von Seiten der Lehrperson für die Lernenden, sowie die Motivation oder Demotivation der Lernenden zu beobachten. Der Fokus dabei lag darauf, anhand der Didaktisierung die Materialien für die Verifizierung oder Falsifizierung der Hypothese meiner Forschungsfrage anzusammeln. Des Weiteren ist hier auch der Aspekt einer Unterrichtssituation zu erfassen, die es zu beleuchten gilt im Sinne der Reaktion der Lernenden auf die Übungen, des Gemeinschaftsgefüges der Lernenden, der Problemstellungen, die sich ergeben sowie die Reaktion auf mich als neue Lehrperson.

Da es während der teilnehmenden Beobachtung besonders um eine objektive Sichtweise geht, ist es an dieser Stelle wichtig hinzuzufügen, dass die Schwierigkeit vor allem darin besteht, als integrierte Person im Unterricht den Blickwinkel des Forschers zu wahren, der die Situation trotz der Mitwirkung neutral zu beobachten hat. Auch besteht eine Problematik darin, die vorgefertigte Erwartungshaltung bezüglich einer bereits bestehenden Hypothese der Forschungsfrage nicht auf die Unterrichtssituation zu projizieren. Aus diesem Grund muss während der teilnehmenden Beobachtung alles festgehalten werden, was während des Unterrichts passiert. Diese genannten

²⁴⁷ Darstellung eines Ausschnitts der Didaktisierung von Katharina Scherner [01.10.2012]

Problemstellungen können während einer teilnehmenden Beobachtung nie gänzlich von der forschenden Person überwunden werden, jedoch kann ein Bewusstsein gegenüber dieser Gefahren während der teilnehmenden Beobachtung und einer Reflexion darüber ermöglichen, den objektiven Blickwinkel zu bewahren, welcher für die Forschungen bedeutend ist.

6.3.1) Teilnehmende Beobachtung – A2/ B2 Kurs

Die TeilnehmerInnen des A2 und B2-Kurses setzten sich abstammend von verschiedenen Herkunftsländern zusammen. Die Länder, welche dabei als Heimatländer angesehen wurden, inkludierten Ghana, den Libanon, Ägypten, Marokko, Polen, Türkei, Bosnien, Ecuador, Makedonien, Portugal, Philippinen, Ungarn und Afghanistan. Unter den achtzehn Lernenden befanden sich zwölf Frauen und sechs Männer.

In der Einstiegsphase konnte beobachtet werden, dass einige der Lernenden skeptisch gegenüber dieser „neuen“, „alternativen“ Methode des Unterrichtens mit Einbezug von Musik reagierten. Vor allem der Aspekt der Musik als westlich klassische Musik wurde kritisch betrachtet. Nach dem ersten Hördurchlauf beider musikalischer Abschnitte, konnte von Seiten einer Lernenden die Äußerung vernommen werden: „Ich hasse diese Art von Musik“. Trotz dieser Äußerung wurde der Verlauf weiterhin beobachtet, ohne gesondert darauf einzugehen. Die anderen TeilnehmerInnen stiegen ziemlich schnell in die Unterrichtssituation mit ein und versuchten sogleich aufmerksam der Musik zu folgen und die dazu entstehenden Assoziationen zu notieren. Während der ersten Gespräche mit den Partnern konnte festgestellt werden, dass die Lernenden Spaß daran hatten ihre Gedanken ihren KollegInnen vorzustellen und gemeinsam die Wortbedeutungen für Begriffe zu suchen, die in der Zweitsprache noch nicht bekannt waren. Sofern die Lernenden die Bedeutungen der einzelnen Worte auch zu zweit nicht zuordnen konnten wurde ich als Lehrperson hinzugezogen und nach einer Definition gefragt. Auf diese Art und Weise wurden die nächsten Übungen durchgeführt, und es konnte eine Steigerung der Begeisterung durch die konkrete Auseinandersetzung mit der Musik vernommen werden. Während des Beobachtens der Lernenden, bei ihrer „Produktion“ von Assoziationen konnten bereits weitgehend Ähnlichkeiten festgestellt werden. Die unterschiedlichen Assoziationen zu den zwei Musikstücken ähnelten sich bereits auffällig nach dem ersten Anhören.

Eine Steigerung des Gemeinschaftsgefüges konnte meiner Meinung nach besonders nach dem zeichnerischen Part der Unterrichtseinheit vorgefunden werden. Die Lernenden waren erpicht darauf, jedem die Zeichnungen und die damit verbundenen Gefühle zu erläutern

und bewegten sich ohne Scheu im Unterrichtsraum aufeinander zu. Aufgrund des erneuten Austausches mit weiteren Lernenden konnten sie auf diese Weise sehen, dass nicht dieselben, jedoch sehr ähnliche Assoziationen von allen zu den einzelnen Musikstücken gebildet wurden.

Da die Unterrichtseinheit auch den Part des kreativen Schreibens beinhaltete, möchte ich an dieser Stelle auch ein bisschen auf diesen eingehen, um den Effekt der Assoziationen meiner Beobachtung nach darstellen zu können. Der Arbeitsauftrag des kreativen Schreibens im Sinne eines Textes, der sich an keine formellen Normen halten muss sondern ausschließlich aus Sätzen bestehen muss, die für die Lernenden zusammenhängend erscheinen, wurde ohne Probleme aufgenommen, und es wurde sofort mit dem Schreiben begonnen. Ein Aspekt, welcher hier besonders herausgehoben werden sollte, bezieht sich auf die anfangs angesprochene negative Äußerung bezüglich des Arbeitens mit westlich klassischer Musik. Die Lernenden wurden im Anschluss an die Schreibarbeit gefragt, wer sich denn bereiterklären würde, seinen Text vorzulesen. Zur Überraschung aller meldete sich jene Lernende, welche sich zu Beginn negativ geäußert hatte und trug ihren Text vor, der alle sehr bewegte, da sie darin die für sie empfundene Schönheit der Musik darstellte. Dies führt meiner Meinung nach zu der Erkenntnis, dass die Lernenden langsam auf „alternative“ Methoden des Unterrichts hingeführt werden sollten und sich auf diese Weise ihre Einstellung diesen gegenüber entwickeln kann.

Die Beobachtung gegenüber dem Gemeinschaftsgefüge ergab, dass die Lernenden durch den Austausch ihrer Gefühle und der Freude daran einen Schritt zueinander machten. Inwieweit dies für die Zukunft das Gemeinschaftsgefüge stärkt, kann aufgrund dieser teilnehmenden Beobachtung nicht festgestellt werden. Meiner Meinung nach ist diese Unterrichtseinheit nur eine Maßnahme in die richtige Richtung der Gemeinschaftsschulung innerhalb eines DaZ-Unterrichts. Um das Gefühl einer Gemeinschaft unter den Lernenden weiter ausbauen zu können, müssen ähnliche Übungen öfters durchgeführt werden.

6.4) Analyse der Interviews

Die Auswertung der Interviews, welche mit den Lehrpersonen der DaZ-Kurse, in welchen unterrichtet wurde, geführt wurden und deren Analyse, im Sinne der Darstellung der Ergebnisse, basiert auf folgenden Leitfragen: 1. Zunächst bitte ich dich, mir einen Überblick über die Herkünfte der Lernenden zu geben. 2. In wie weit glaubst du, dass die Übungen die gerade durchgeführt worden sind, mit der Cluster-Methode und den Gruppenarbeiten, die gerade durchgeführt worden sind, dazu verhelfen können, eine Lernergruppe mit unterschiedlichen Herkünften besser zusammenzuführen im Sinne der

Ausprägung eines Gemeinschaftsgefühls und der Aufhebung einer Trennung zwischen „Eigenem“ und „Fremden“ hin zu einem „Wir“ Gedanken? 3. Im Sinne der Beobachtung der heutigen Stunde, was würde dafür sprechen, dass Musik als eine Sprache dargestellt werden kann, die über die Grenze von „Kulturen“ hinausgeht? 4. In wie fern glaubst du, dass gerade Programmmusik als eine klassischen Musikrichtung dafür geeignet ist, Assoziationen bei Lernenden hervorzurufen? 5. Welche Aspekte fallen dir noch ein, die als Hilfestellung für Lernende im Unterricht durch die durchgeführten Übungen entstehen könnten?

Die erste hier zu behandelnde Fragestellung, bezieht sich auf die Forschungsfrage der Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls der Lernenden zueinander, aufgrund der Erkenntnis gemeinsamer Assoziationen. Innerhalb des Interviews mit Bettina Reifenauer, welche den A2-Kurs, der für den Unterricht übernommen wurde, leitet, wird dieser Aspekt besonders beleuchtet, indem mehrere Blickwinkel auf diesen Aspekt gerichtet werden.

Bettina Reifenauer sagt in diesem Zusammenhang, dass sie der Meinung ist, dass das Empathievermögen durch die vollzogenen Übungen geschult werden kann und dies in weiterer Folge dazu verhelfen kann, dass sich die Lernenden von einer anderen Seite kennenlernen, wie es im Unterricht normalerweise nicht unbedingt zum Vorschein kommt. Dies führt laut ihrer Aussage zu einem besseren Kennenlernen untereinander und in weiterer Folge auch zu einem Gemeinschaftsgefühl:

Bettina Reifenauer: „[...] ah also dass sie das so gut angenommen haben beziehungsweise eben, dass die Assoziationen dazu sehr ähnlich waren und trotz eben unterschiedlicher kultureller Herkunft und eben dass die Assoziationen auf ihre Kultur verwiesen haben, das hab ich besonders spannend gefunden und dass sie sich eben darüber austauschen konnten. [...]

Das war, es hat sehr schön ausgesehen wie die bissl zusammengeschweißt worden sind. Das stimmt schon. [...] Jo, das ist sicher, dadurch können sie sich sicher besser verstehen.“²⁴⁸

Ein Aspekt, welchen sie außerdem anspricht, bezieht sich auf die Intimsphäre der Lernenden, welche in die Übungen miteinbezogen wird. Dabei sieht sie zum Einen die Problematik der Lernenden, sich darauf einzulassen, ihren Gefühlen Ausdruck zu verleihen und in weiterer Folge den KollegInnen zugänglich zu machen, zum Anderen bemerkt sie jedoch auch, dass es dadurch erst möglich wird als Gemeinschaft zu wachsen:

Bettina Reifenauer: „[...] Wobei eben die Polen, die, die, die kurz geschluckt hat, was gheißt hat, dass eben auch intim ist, was die schreiben, ich hab ja nicht gesehen, was die geschrieben haben. Also ich hab nur gesehen, die schluckt kurz, dass sie mit Mohammed

²⁴⁸ Katharina Scherner im Gespräch mit Bettina Reifenauer, VHS Ottakring, 02.11.2012 [5:02-5:04/ 5:29-5:33/ 6:20-6:23/ 7:10-7:15] siehe Anhang [Katharina Scherner im Gespräch mit Bettina Reifenauer]

oder, wo eben alle verschleiert sind, aber sie haben dann e nett geredet.“²⁴⁹ Dies deutet wohl darauf hin, dass es essentiell ist, die Lernenden darauf vorzubereiten, was sie erwartet und dabei darauf zu achten, ihnen die Angst bezüglich einer Offenbarung intimer Denkweisen zu nehmen, indem man darauf hinweist, dass die Assoziationen, die sie nicht weitergeben möchten, auch für sich behalten werden können. Deutlich wird innerhalb der Beantwortung der Frage jedoch, dass Bettina Reifenauer die These unterstützt, dass dieser Prozess eines Musikhörens zusammen mit der Bearbeitung der dadurch entstehenden Assoziationen ein Input dafür sein könnte, die Entstehung eines Gemeinschaftsgefühl zwischen den Lernenden zu unterstützen.

Die zweite Forschungsfrage, welche sich mit dem Aspekt der Musik als Sprache oder der Musiksprache auseinandersetzt, wurde innerhalb der Interviews im weiteren Verlauf genauer besprochen. Im Fokus steht hierbei die Frage, in wie weit Musiksprache als eine Sprache aufgefasst werden kann, die nicht ausschließlich innerhalb einer „Kultur“, wie diese als Begrifflichkeit bereits während der ersten Kapitel dieser Arbeit eingegrenzt wurde, verstanden wird, sondern als „Universalsprache“ aufgefasst werden kann.

Aufgrund der im Unterricht entstandenen ähnlichen Assoziationen innerhalb des Kurses, welcher Lernende verschiedenster Länder integriert, stellt Bettina Reifenauer, als außenstehend Beobachtende eine eindeutige Relevanz der Musik als „Universalsprache“ fest:

Bettina Reifenauer: „Das würde für mich dafür sprechen, dass eben die Assoziationen so ähnlich waren. Als das war toll eben beim Zweiten. Gewitter, Krieg, Mühsal, also dass eben die Assoziationen von allen sehr ähnlich waren. Das erste Harmonie und wunderbar und Natur und Liebe. Also das war toll. Also das is praktisch echt ein Beweis jetzt geliefert. Hast du geliefert! Danke!“²⁵⁰

Bettina Reifenauer sieht somit einen konkreten Zusammenhang zwischen der Musik und der Sprache, die in diesem Sinne als Kombination bei den Lernenden ähnliche Assoziationen auslöst.

Der Aspekt der Programmmusik, die sich als spezielle Form der klassischen Musik besonders eignet, um innerhalb des Unterrichts ähnliche Assoziationen auszulösen und als Sprache zu fungieren, wird im Interview in Form der vierten Frage analysiert. Die Lehrperson Bettina Reifenauer sieht das Potenzial dieser Musikrichtung vor allem darin, dass dieser Kompositionsstil besonders darauf ausgerichtet ist, den Inhalt der Musik vermitteln zu können und dadurch den Lernenden die Möglichkeit zu liefern ihre

²⁴⁹ Katharina Scherner im Gespräch mit Bettina Reifenauer, VHS Ottakring, 02.11.2012 [5:04-5:26] siehe Anhang [Katharina Scherner im Gespräch mit Bettina Reifenauer]

²⁵⁰ vgl. 02:11.2012 [7:53-8:21]

Gedanken und Gefühle zu beschreiben: *Bettina Reifenauer*: „Jo des war super, weil ich hab das selber nicht gewusst, jetzt bewusst, es gibt Programmmusik, wo das jetzt sozusagen so gewollt is, oder so der Komponist sich das so vorstellt. Jo des is super also mit dieser Musik, das war richtig perfekt. Also das find ich ganz ein toller Anstoß zum [...] Malen. Super. Toll.“²⁵¹

Innerhalb des Interviews wird jedoch nicht ausschließlich der Aspekt der Programmmusik als Auslöser von Assoziationen angesprochen, sondern auch der Gedanke geäußert, dass diese wiederum als Klassische Musikrichtung, die innerhalb des Alltags der Lernenden keine bedeutende Rolle einnimmt und somit als „neues“ Bindeglied zwischen den Lernenden gesehen werden könnte, „Gemeinsamkeiten“ aufdecken kann. Während des Interviews äußert sie sich in diesem Sinne folgendermaßen: *Bettina Reifenauer*: „[...] gibts sicher auch andere Musikstile, die mit dem programmatischen arbeiten. Könnte man auch. Was jetzt für Klassische Musik spricht [...] dass es so fern ist von allen, also dass sie, niemand Klassische Musik im Alltag hört, das könnte vielleicht auch ein guter Anreiz sein.“²⁵²

Im Sinne einer Bereicherung für den Unterricht, wird im weiteren Verlauf des Interviews die Frage gestellt, welche Aspekte des Unterrichts durch die Musik, die Assoziationen und die Clusterbilder gefördert werden könnten, und in wie weit die durchgeführte Unterrichtsstunde ausgebaut werden könnte. An dieser Stelle taucht der Begriff des kreativen Schreibens auf, als gelungenes Beispiel der Weiterführung, da diese Form der Erweiterung innerhalb der Unterrichtseinheit, wie in der didaktischen Übersicht zuvor angemerkt wurde, durchgeführt wurde. Bezüglich der Ziele eines Unterrichts werden von Bettina Reifenauer an dieser Stelle des Interviews mehrere Begrifflichkeiten angeführt, die den Lernenden im Sprachlernverlauf helfen können. Dies wird im folgenden Abschnitt des Interviews deutlich:

Bettina Reifenauer: „Wortschatzarbeit oder dass sie sich halt eben Wörter vergegenwärtigen. Manche haben auch im Wörterbuch nachgeschaut, also praktisch neue Wörter erarbeiten. Eben Gefühle, das is für sie jetzt noch gar nicht vorgekommen, solche abstrakten Dinge (Lacht). Da waren eher konkret Wegbeschreibungen, Einkaufen und so weiter (lacht) solche Dinge und ja des eben auch wichtig ist ein anderer Bezug zur Sprache. Ein neuer Bezug zur Sprache, ja. Wenn eben solche Themen besprochen werden. Eben und dadurch, dass es ein neuer Bezug ist, das ist eben dann nicht dieses Alltags- und eine hat ja auch gesagt ein Traum.“²⁵³

²⁵¹ Katharina Scherner im Gespräch mit Bettina Reifenauer, VHS Ottakring, 02.11.2012 [7:53-8:55] siehe Anhang [Katharina Scherner im Gespräch mit Bettina Reifenauer]

²⁵² ebd. 02.11.2012 [10:46-11:25]

²⁵³ ebd. 02.11.2012 [11:44-12:38]

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Integration von Musik in den DaZ-Unterricht verschiedene Möglichkeiten offeriert, um unterschiedliche Lernziele behandeln zu können. Das zweite Interview, welches mit Katharina Glöckel durchgeführt wurde, als reguläre Lehrperson des B2-Kurses, weist ähnliche Gedankengänge zu den einzelnen Fragestellungen auf, die sich jedoch in Bezug auf konkrete Eindrücke von jenen des ersten Interviews unterscheiden.

Im Zusammenhang mit der ersten Forschungsfrage, kann ein Übereinstimmen mit Bettina Reifenauer dargestellt werden, da auch Katharina Glöckel die Möglichkeit feststellt, dass der Einsatz von Musik als Auslöser eines wachsenden Gemeinschaftsgefühls Früchte tragen könnte. Dies äußert sie während des Interviews, indem sie anmerkt:

Katharina Glöckel: „Ah ich kann mir schon vorstellen, dass das prinzipiell möglich ist [...] Ahm ich glaub schon, ahm dass sie Ähnlichkeiten gesehen haben und auch Vergleiche durchaus zu ziehen sind [...] also prinzipiell glaub ich schon, dass das von der Aufgabenstellung dazu führt, dass man Gemeinsamkeiten sieht. [...] es gibt sicher Gemeinsamkeiten auch in den Assoziationen ah und dann auch wahrscheinlich in den, wenn man genauer hinsieht, sieht man auch Unterschiede, aber ja, ich glaub schon, dass Musik auch verbindend sein kann, natürlich.“²⁵⁴

Die Fragestellung, in wie weit Programmmusik besonders für den DaZ-Unterricht und die gewählten Übungen geeignet ist, wird von Katharina Glöckel beantwortet, indem sie auf eine bereits genannte ästhetische Begrifflichkeit, die der „Kinomusik“ als „Filmmusik“ verweist, wie diese während des Kapitels Musik als Sprache bereits dargestellt wurde:

Katharina Glöckel: „Ahm ja ich glaub, dass es, also mir is es zumindest auch so gegangen, ich weiß nicht, ob ich da zu sehr aus meiner Perspektive spreche, aber dass es ja visuell, war, also man hat es sich auch gut als Filmmusik vorstellen können. Und deshalb glaub ich, dass es sehr gut geeignet war.[...] Ich glaub nachdems nur instrumental ist, ist es glaub ich sehr gut, weil es freie Assoziationen zulässt.“²⁵⁵

Dieser Ansatz kann somit als parallele Darstellungsweise der Programmmusik im 18. Jh. dargestellt werden, die ebenfalls darauf verweist, dass das bildliche Moment in dieser Musikrichtung eine große Bedeutung einnimmt und damit versucht wird sprachlich zu wirken.

Die Idee der Programmmusik innerhalb eines DaZ-Unterrichts, als besondere Form der westlichen klassischen Musik, welche sich besonders dazu eignet, „Kulturphänomene“ überbrücken zu können, indem diese Musik auf der ganzen Welt ihre Verbreitung findet, wird von Katharina Glöckel skeptisch betrachtet, da sie davon ausgeht, dass die westliche klassische Musik nicht überall gleichermaßen Einzug gefunden hat: „Ich glaub nachdems

²⁵⁴ Katharina Scherner im Gespräch mit Katharina Glöckel, VHS Ottakring, 11.11.2012 [1:29-1:32/ 2:12-2:14/2:39-2:42/3:33-3:48] siehe Anhang [Katharina Scherner im Gespräch mit Katharina Glöckel]

²⁵⁵ ebd. 11.11.2012 [4:06-4:21]

nur instrumental ist, ist es glaub ich sehr gut, weil es freie Assoziationen zulässt, aber ... ja ich würd nicht sagen, dass diese Art von Musik überall auf der Welt entsteht, also ich glaub, dass das auch schon kulturell geprägt ist.“²⁵⁶ Damit deutet sie wohl auf die unterschiedlichen Stile klassischer Musik hin, welche „kulturelle“ Prägungen aufweisen und sich dadurch weitgehend voneinander unterscheiden. Somit wird von ihrer Seite der positive Aspekt des Einsatzes von westlicher klassischer Musik auf die instrumentale und visuelle Ebene begrenzt, die sie jedoch als geeigneten Input als Auslöser von Assoziationen darstellt und im Sinne einer Gemeinschaftsentwicklung als sinnvoll erachtet.

Betrachtet man nun die Äußerungen während des Interviews kann festgehalten werden, dass die interviewten Personen ähnliche Meinungen zu den einzelnen Forschungsfragen aufweisen, welche die Hypothesen dieser in gewisser Weise auch unterstützen. Die Ergebnisse dieser Interviews deuten somit darauf hin, dass durch den Einsatz von Musik, aufgrund der Assoziationsauslösung mithilfe der Clustermethode und den darauf aufbauenden Übungen, welche einen Austausch der Lernenden untereinander initiieren, sehr wohl ein besseres Gemeinschaftsgefühl zwischen den Lernenden ausgelöst werden kann. Dabei handelt es sich laut den Interviews nicht ausschließlich um die Ähnlichkeiten der Assoziationen, die diese Gemeinschaft schulen, sondern um die Assoziationen als solche, wodurch die Lernenden sich gegenseitig besser kennen und verstehen lernen.

Der Aspekt der Musik als Sprache kann von beiden Interviewpartnerinnen unterstützt werden, indem sie auf die Bildlichkeit der instrumentalen Musik hindeuten, die sich innerhalb der Assoziationen widerspiegelt. Die Aussagen bezüglich der besonderen Eignung des Einsatzes westlich klassischer Musik gehen bei den befragten Personen jedoch etwas auseinander. Einerseits wird auf die westlich klassische Musik als weltweit angesehene und verbreitete Musikrichtung hingedeutet, die aus diesem Grund keiner konkreten „Kultur“ eigen ist. Außerdem wird als positiver Aspekt genannt, dass sie sich besonders eignet, da sie von den Lernenden des Kurses kaum gehört wird und deshalb nicht dem eigentlichen Interessensbereich entspricht, wodurch neue Gefühlslagen assoziiert werden, die den Lernenden ähnlich sind. Andererseits wird genau jener Aspekt kritisch beäugt, dass es sich um eine Musik handelt, die in jeder „Kultur“ vorhanden ist, da sich die klassische Musik in den jeweiligen Ländern weitgehend voneinander unterscheidet.

²⁵⁶ Katharina Scherner im Gespräch mit Katharina Glöckel, VHS Ottakring, 11.11.2012 [4:50-5:01] siehe Anhang [Katharina Scherner im Gespräch mit Katharina Glöckel]

Diese Ansätze werden als eine Perspektive in die Auswertungen der Ergebnisse dieser Forschung miteinfließen. Um einen weiteren Blickwinkel zu erhalten, werden nun auch die qualitativen Auswertungen durch die Clusteranalysemethode veranschaulicht, die mit den Auswertungen der Interviews und der teilnehmenden Beobachtung zu einem Gesamtergebnis führen soll, mithilfe dessen die Forschungsfragen beantwortet werden können.

6.5) Analyse der Meinungsbilder

Die Analyse der Meinungsbilder bezieht sich auf einen Fragebogen, welcher von den Lernenden nach Abschluss der Unterrichtseinheit anonym ausgefüllt werden sollte. Die Antwortmöglichkeiten beziehen sich dabei auf ein Kästchen, welches mit „Ja“ und ein Kästchen welches mit „Nein“ angekreuzt werden kann. Jede Frage kann jedoch auch noch mit einer persönlichen Notiz der Lernenden versehen werden, indem die Frage „Warum?“ Platz lässt für eine eigene Meinung. Die dabei ausgefüllten Meinungsbilder können im Anhang eingesehen werden.

Im Sinne einer qualitativen Analyse kann die Darstellung der Meinungsbilder auch in Zusammenhang mit den Experteninterviews dargestellt werden, da die Antworten der Lernenden, welche sich auf die persönliche Notiz beziehen, im Vordergrund stehen. Als Experten können die Lernenden in diesem Falle angesehen werden, da sie kurz zuvor die Übungen absolvierten und auf diese Weise am besten beurteilen können, inwieweit ihnen diese Übungen geholfen haben oder zukünftig helfen könnten Deutsch zu erlernen oder ihre „interkulturelle“ Kompetenz zu verstärken.

Die Interviews wurden nach Absprache mit den Lernenden und aufgrund einer allgemein beschlossenen Ansprache mit „Du“, während des Unterrichts, nicht in der Höflichkeitsform durchgeführt. Das Meinungsbild basiert auf vier Fragen, die wie folgt lauten: „1.) Hast du die Übungen spannend/ interessant gefunden?/ 2.) Möchtest du etwas Ähnliches noch einmal im Unterricht machen?/ 3.) Hast du das Gefühl, dass du durch diese Übung deine/n Gruppenpartner besser kennen gelernt hast?/ 4.) Findest du, dass die Musik eine Sprache ist, die alle Menschen verstehen?“

Die erste Frage, welche sich auf die Übungen an sich richtet, wurde von den Lernenden zu hundert Prozent mit „ja“ beantwortet. Dabei fallen besonders zwei persönliche Notizen der Lernenden auf, die auch im Zusammenhang mit den Forschungsfragen als interessanter Input angesehen werden können. Ein/e Lernende/r schrieb in diesem Zusammenhang: „Die

klassische Musik analysieren ist immer tief in die Gefühle“.²⁵⁷ Ein weiteres Statement einer Lernenden lautet wie folgt: „Weil man merkt, wie groß eigentlich die Fantasie, die in einem steckt.“²⁵⁸ Aufgrund dieser Antworten kann bereits aufgezeigt werden, dass die Lernenden bemerken, welche Wirkung die Musik auf sie hat und dass dadurch Gedankengänge und Gefühle aktiviert werden, die im Unterricht normalerweise keinen Einzug finden.

Die zweite Frage, welche sich auf ein erneutes Durchführen einer ähnlichen Übung mit Musik im Unterricht bezieht, wurde von 15 der 18 teilnehmenden Lernenden mit „Ja“ beantwortet. Auch bezüglich dieser Frage treten zwei interessante Antworten der Lernenden hervor die sich zum einen positiv und zum anderen negativ bezüglich dieser Frage äußern. Ein Lernender bezweifelt den Lerneffekt dieser Unterrichtseinheit indem er schreibt: „Die Übungen waren interessant, aber ich muss mein Deutsch verbessern. Etwas Neues, wie das, kann 1-2 Mal im Semester sein, aber nicht mehr.“²⁵⁹

Eine dem entgegensteuernde Aussage bezieht sich auf die Integration „alternativer Methoden“ im Unterricht, indem geschrieben wurde: „Wir brauchen immer neue Wege für unterrichten.“²⁶⁰ Hier wird deutlich, dass die in diesem Fall aussagenden Lernenden im Grunde genommen offen sind für eine „neue“ Form des Unterrichtens, jedoch skeptisch dem Lerneffekt gegenüber stehen, weil sie innerhalb dieses Bereiches noch keine konkreten Erfahrungen machen konnten.

Bezüglich einer Verstärkung des Gemeinschaftsgefühls aufgrund eines intensiveren Kennenlernens der Gruppenpartner antworteten fünfzehn der Lernenden hinsichtlich der dritten Frage mit „Ja“. Die Antwort, welche im Hinblick auf die Forschungsfragen hier besonders interessant erscheint, durch den Austausch der Assoziationen und Gefühle lautet wie folgt: „Weil, manche haben die selber Zeichnungen gemacht“.²⁶¹ Dies deutet darauf hin, dass die befragten Lernenden die ähnlichen Ausarbeitung zur Musik, welche innerhalb der Forschungsfrage als eine der Kernfragen vorhanden ist wahrnehmen, indem sie den Vergleich zu selben Zeichnungen ziehen. Dadurch könnte davon ausgegangen werden, dass jene sich während des Prozesses der Arbeit mit Musik, einer ähnlichen Ansichtswiese bewusst werden, die ihr Gemeinschaftsgefühl stärken könnte.

Die letzte Frage beschäftigt sich mit der Musik als mögliche „Universalsprache“, welche von allen gleichermaßen verstanden werden kann. Angesichts dieser Fragestellung antworteten siebzehn der Lernenden, dass Musik für sie als Sprache angesehen werden

²⁵⁷ vgl. Meinungsbilder siehe Anhang [durchgeführt am 2.11.12 und 11.11.12]

²⁵⁸ vgl. ebd.

²⁵⁹ vgl. ebd.

²⁶⁰ vgl. ebd.

²⁶¹ vgl. ebd.

kann, die von allen gleichermaßen verstanden wird. An dieser Stelle können vier Statements der Lernenden wiedergegeben werden, welche als besonders spannend betrachtet werden können. Eine Lernende schreibt in diesem Zusammenhang: „Weil keine Grenze in die Musik.“²⁶² Dabei kann jeder Aspekt der Problematik einer Grenzziehung zwischen „Eigenem“ und „Fremden“ besonders gut dargestellt werden, wenn man dnen Gedanken weiterspinn, welcher sich wohl aufgrund der gemeinsamen Sprache der Musik auflöst.

Eine weitere Aussage wurde wie folgt formuliert: „Weil, es ist egal welche Sprache wir sprechen, die Musik, verstehen als was sie bedeuten kann.“²⁶³ Hier wird eindeutig deutlich, dass diese Lernende aufgrund der durchgeführten Übung davon ausgeht, dass die Musik als Sprache für jeden verständlich ist. Eine sehr ähnliche Annahme wurde ebenfalls innerhalb des Meinungsbildes abgegeben: „I think Music, even without words or language on it expresses emotions and feelings.“ Hier wird der Bezug zu den Emotionen als sprachliche Darstellungen zum ersten Mal hergestellt.

Eine letzte Aussage, welche im Zusammenhang mit der Forschungsfrage bezüglich ähnlicher Assoziation aber auch einem ähnlichen Zugang der hier interviewten Lernenden zur Komposition, im Sinne der Intention des Komponisten auftritt, lautet wie folgt: „Es kann jeder verstehen, was (vielleicht) der Komponist in seiner Symphonie ausdrücken wollte.“²⁶⁴

Die Analyse der Meinungsbilder macht deutlich, dass die in diesem Zusammenhang befragten Lernenden aufgrund der durchgeführten Unterrichtseinheit, grundsätzlich die Annahme vertreten, dass Musik als Sprache dienen kann, die von allen gleichermaßen verstanden werden kann. Die soziale Komponente einer Verstärkung des Gemeinschaftsgefühls wurde von den Lernenden auch vertreten, indem sie aussagen, dass sie ihre Gruppenpartner auf eine „neue“, „intensivere“ Weise kennengelernt haben. Die Grundeinstellung bezüglich einer Integration von Musik in den DaZ-Unterricht wurde von nahezu allen begrüßt, indem sie die Übungen als spannend befunden haben und gerne etwas Ähnliches wieder innerhalb des Unterrichts erleben wollen.

²⁶² vgl. Meinungsbilder siehe Anhang [durchgeführt am 2.11.12 und 11.11.12]

²⁶³ vgl. ebd.

²⁶⁴ vgl. ebd.

6.6) Analyse der Cluster

Die Analyse der Cluster erfolgt aufgrund der Clusterdarstellungen, welche von den Lernenden innerhalb der Unterrichtseinheiten bezüglich der Forschung dieser Diplomarbeit durchgeführt wurden. Diese können im Anhang eingesehen werden.

Für die Analyse dient die im Kapitel *Methoden und Quellen* bereits angeführte Clusteranalysemethode, welche der quantitativen Forschungsmethode entspringt. An dieser Stelle wird nicht zwischen den zwei verschiedenen Unterrichtseinheiten unterschieden, da die Darstellung der Ergebnisse im Sinne der Hypothese aufgezeigt werden sollen, dass Programmmusik als Auslöser ähnlicher Assoziationen bei Lernenden eines interkulturellen DaZ-Unterrichtes gesehen werden kann und somit Programmmusik als „Universalsprache“ bezeichnet werden kann. Dabei handelt es sich nicht um die Beobachtung der verschiedenen Assoziationen eines A2 und B2 Kurses, welches durchaus auch als interessanter Forschungsansatz zu betrachten wäre, jedoch den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen würde.

Der Fokus liegt somit darauf aufzuzeigen welche Begriffe von den Lernenden mit welchem Häufigkeitsanteil zu den jeweiligen Clustermodellen assoziiert wurden, und in wie weit diese Ähnlichkeiten zueinander aufweisen. Zur besseren Darstellungen dienen dafür Tabellen, die genau zeigen sollen, welche Ergebnisse die Clustermodelle geliefert haben und ein Diagramm, um die Ähnlichkeitsverhältnisse besser darstellen zu können.

6.6.1) Clustermodell 1

Die Bezeichnung des Clustermodells 1 bezieht sich auf den musikalischen Abschnitt *Auf der Alm*. Die Lernenden sollten im Sinne der zuvor vorgestellten Didaktisierung durch die Musik ausgelöste Assoziationen innerhalb eines Clustermodelles darstellen. Die hierbei notierten Begriffe der Lernenden werden in der folgenden Tabelle wiedergegeben und anhand der genannten Häufigkeit prozentual berechnet. Die Graphik, welche darauf folgt, stellt die Ergebnisse bildlich dar. An dieser Stelle muss beachtet werden, dass es sich bezüglich der Tabelle und der Graphik um die Darstellung einheitlicher Begriffe handelt, die von den Lernenden auf die gleiche Weise assoziiert wurden. Die Ähnlichkeitsverhältnisse folgen danach in einem weiteren Schritt.

Begriffe	Anzahl	Prozent
glücklich sein/ froh	8	7,50 %
Liebe	7	6,60 %

Begriffe	Anzahl	Prozent
Warm	2	1,89 %
wie ein	2	1,89 %

Blume	6	5,66 %
Friede	6	5,66 %
Ruhig	6	5,66 %
Vögel	6	5,66 %
zufrieden sein	6	5,66 %
Frühling	5	4,72 %
Harmonie	4	3,77 %
Romantik	4	3,77 %
Interessant	3	3,77 %
schönes Gefühl	3	3,77 %
Verlieben	3	3,77%
Heranwachsen	2	1,89 %
Hoffnung	2	1,89 %
Leben	2	1,89 %
Leise	2	1,89 %
Natur	2	1,89 %
Sonnig	2	1,89 %
Traum	2	1,89 %

Märchen		
Alpen	1	0,94 %
Dämmern	1	0,94 %
Erinnerungen	1	0,94 %
Fliegen	1	0,94 %
Freundlich	1	0,94 %
Gemütlich	1	0,94 %
Heiterkeit	1	0,94 %
helle Farben	1	0,94 %
Herbst	1	0,94 %
Jubel	1	0,94 %
Kraft	1	0,94 %
Küssen	1	0,94 %
Langsam	1	0,94 %
melancholisch	1	0,94 %
Paradies	1	0,94 %
Positiv	1	0,94 %
Relaxen	1	0,94 %
schön	1	0,94 %
spazieren gehen	1	0,94 %

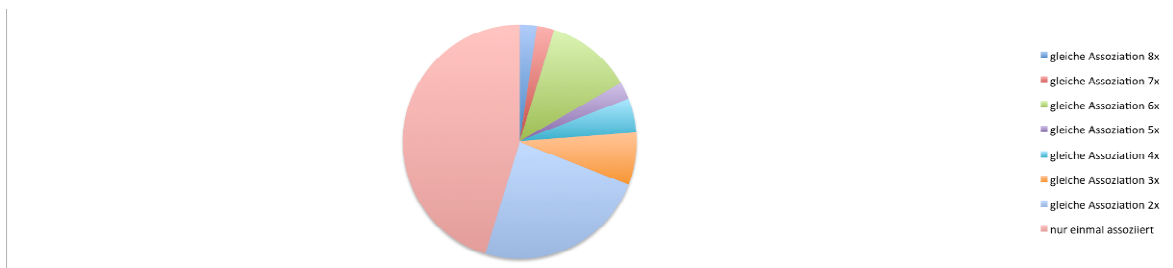


Abb. 10 Darstellung der Tabellenergebnisse des ersten Clustermusters mit den einmal assoziierten Assoziationen in einem Diagramm ²⁶⁵

Betrachtet man die dargestellte Tabelle und das Diagramm wird deutlich, dass trotz der hier vorliegenden Abbildung einheitlicher Begrifflichkeiten, die noch keiner

²⁶⁵ Darstellung des Diagrammes 1 von Katharin Scherner [20.12.2012]

Kategorisierung unterlegt worden sind, bereits ein paar Termini von einer großen Anzahl an Lernenden assoziiert wurde. Hier muss auch der Bezug zu der anwesenden Teilnehmerzahl gezogen werden, welche sich auf achtzehn beschränkt. Dadurch wird deutlich, dass die größte Anzahl gleicher Assoziationen immerhin ca. 44% der TeilnehmerInnen gleichermaßen notiert wurde. Die einmal assoziierten Begriffe sollten an dieser Stelle ausschließlich bezüglich ihrer Einzelbedeutung betrachtet werden, da dieser Wert durch die Klassifikationen und Ähnlichkeitsdarstellungen keine weitere Bedeutung in Bezug auf die Hypothese darstellt.

6.6.2) Clustermodell 2

Das Clustermodell 2 stellt den zweiten ausgewählten Abschnitt der Programmsinfonie dar, mit dem Titel *Gewitter und Sturm, Abstieg*. Auch hier werden in Form einer Tabelle und einer Graphik die gleichen Assoziationen der Lernenden dargestellt und die gesamten assoziierten Begrifflichkeiten wiedergegeben und prozentual aufgelistet.

Begriffe	Anzahl	Prozent
Angst/ängstlich	13	5,03%
Krieg/ Kampf	11	4,26%
Wind/Sturm/stürmisch	11	4,26%
laut	6	2,32%
stark	4	1,55%
Action	3	1,16%
dunkel	3	1,16%
schnell	3	1,16%
Winter	3	1,16%
Gewitter/ Donner	3	1,16%
Apokalypse	2	0,77%

Begriffe	Anzahl	Prozent
Autos	1	0,39%
chaotisch	1	0,39%
Drama	1	0,39%
Hexe	1	0,39%
Horror	1	0,39%
kalt	1	0,39%
krank	1	0,39%
nervös	1	0,39%
Panik	1	0,39%
pessimistisch	1	0,39%
Probleme	1	0,39%

Gefahr	2	0,77%
Gewalt	2	0,77%
negativ	2	0,77%
schrecklich	2	0,77%
Soldaten	2	0,77%
Stress	2	0,77%
anstrengend	1	0,39%

Regen	1	0,39%
schwarz	1	0,39%
streiten	1	0,39%
Tod	1	0,39%
unerwartet	1	0,39%
unfreundlich	1	0,39%
Verfolgung	1	0,39%

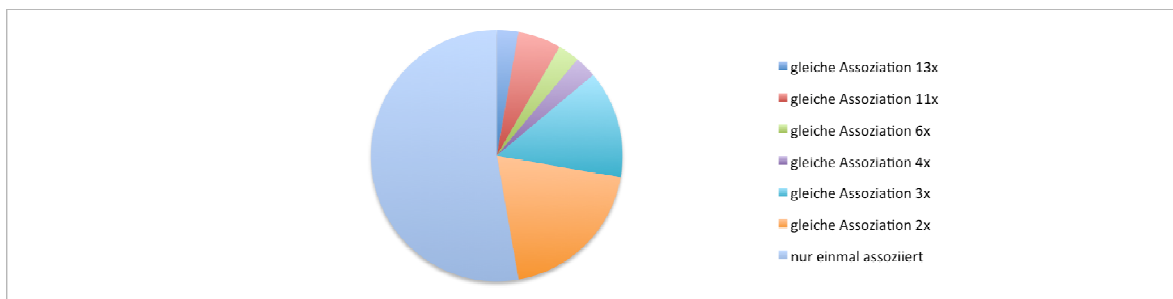


Abb. 11 Darstellung der Tabellenergebnisse des zweiten Clusters mit den einmal assoziierten Assoziationen in einem Diagramm ²⁶⁶

Das zweite Clustermuster zeigt ähnlich wie das erste bereits einige gleiche Assoziationen auf. Dabei muss innerhalb dieser Darstellung darauf hingewiesen werden, dass die höchste Anzahl gleicher Assoziationen von ca. 72% der Lernenden aufgezeichnet wurde. Hier wird auch sichtbar, dass des Weiteren 61% ebenfalls dieselbe Begrifflichkeit mit diesem Abschnitt der Musik assoziierten. Dieses Diagramm zeigt wohl noch deutlicher als jenes, welches sich auf die erste musikalische Einheit bezieht, dass die Lernenden sehr wohl ähnliche Denkansätze bezüglich des Inhalts der Musik durchliefen.

Um dies genauer darstellen zu können und nun den Fokus auf die Ähnlichkeitsverhältnisse legen zu können, werden im nächsten Abschnitt die Klassifizierungen gebildet und Cluster definiert.

²⁶⁶ Darstellung des Diagrammes 2 von Katharin Scherner [20.12.2012]

6.6.3) Klassifizierung der Begrifflichkeiten

Die an dieser Stelle durchgeführte Bestimmung einzelner Cluster basiert auf der Clusteranalysemethode. Dabei werden einzelne homogene Cluster gebildet, die es ermöglichen Ähnlichkeitsbeziehungen darstellen zu können. Um diese Klassifikation durchführen zu können, muss beachtet werden, dass die Objekte nur einem Cluster entsprechen dürfen. Dies wird innerhalb der Clusteranalysemethode folgendermaßen dargelegt: „ $O_r \cap O_p = \emptyset$ “. Dabei wird darauf hingedeutet, dass sich die Objekte nicht überlappen, indem sie mit den Variablen r und p dargestellt werden. Des Weiteren ist es essentiell, dass jedes Objekt einen Teil eines Clusters bildet und somit bei allen eine Klassifizierung durchgenommen wird: „ $O_1 \sqcup O_2 \sqcup \dots O_k$ “.

Folgend dieser Bestimmungen werden für die zwei Clustermuster zwei unterschiedliche Klassifizierungen durchgenommen.

6.6.3.1) Klassifizierungen des ersten Clustermodells

Die Clustereinteilungen im Sinne einer Klassifizierung erfolgen für das erste Clustermodell durch die als Überbegriffe dargestellten Termini der „Zufriedenheit“, der „Gefühle“, der „Natur“, der „Harmonie“, der „Jahreszeiten“, der „Fiktion“, der „Existenz“ und der „Dynamik“. Die Zuordnung der Assoziationen, wie dies für die einzelnen Cluster benötigt wird, erfolgt aufgrund eines intuitiven, nicht expliziten oder explizierbaren Verständnisses, mithilfe des Zuzuges der teilnehmenden Beobachtung, die es während der Unterrichtseinheit erlaubte die Lernenden zu beobachten und dadurch einfacher die Bedeutung der notierten Termini zu deuten.

Cluster 1 (Zufriedenheit): glücklich sein/ froh sein/ zufrieden sein/ gemütlich/ Heiterkeit/ Jubel/ Paradies/ positiv/ schön/ Harmonie/ schönes Gefühl

Cluster 2 (Gefühle): Liebe/ verliebt sein/ Romantik/ küssen/ Erinnerungen

Cluster 3 (Natur): Blumen/ Vögel/ Natur/ Park/ Alpen/ spazieren gehen/ dämmern

Cluster 4 (Harmonie): Friede/ ruhig/ freundlich

Cluster 5 (Jahreszeiten): Frühling/ sonnig/ warm/ helle Farben/ Herbst

Cluster 6 (Fiktion) Traum/ Märchen/ Hoffnung/ fliegen

Cluster 7 (Existenz): Leben/ heranwachsen

Cluster 8 (Dynamik): leise/ langsam/ Kraft/ interessant

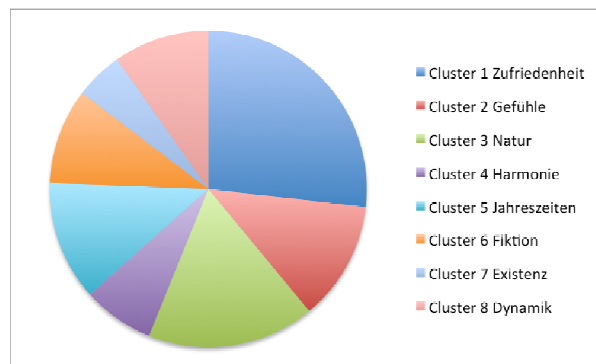


Abb. 12 Darstellung der Tabellenergebnisse des zweiten Clustersmusters mit den einmal assoziierten Assoziationen in einem Diagramm ²⁶⁷

Bei der Analyse dieses Diagramms und der Kategorisierungen, die aufgrund der notierten Assoziationen klassifiziert wurden, wird deutlich, dass die Lernenden ähnliche Gefühle und Assoziationen zu der Musik entstehen ließen. Durch die Klassifizierungstermini wird auch ein roter Faden sichtbar, der die programmatische Thematik, welche Richard Strauss innerhalb seiner *Alpensinfonie* vermitteln wollte, aufzeigt. Der Gedanke an einen Spaziergang auf der Alm an einem schönen sommerlichen Tag, wie dies laut den musikwissenschaftlichen Analysen zum Beispiel aufgrund der „Juchezer“ der Sennerinnen und Senner vom Komponisten intendiert wurde, stimmt eindeutig mit vielen der hier dargestellten Begrifflichkeiten überein.

Besonders spannend in diesem Zusammenhang gestaltet sich die Zuordnung der Begrifflichkeiten, die vom Komponisten und Musikwissenschaftlern zur Beschreibung dieser Stelle der *Alpensinfonie* gewählt wurden im Zusammenhang mit den Termini, welche die Lernenden assoziierten. Um dies darstellen zu können, werden mithilfe einer Kreisdarstellung die überschneidenden Assoziationen sowohl der Lernenden als auch der musikwissenschaftlichen Erläuterungen aufgezeigt. Auf der linken Seite befinden sich die Assoziationen der Lernenden, die nicht vollständig mit der Thematik des musikalischen Ausschnitts *Auf der Alm* der *Alpensinfonie* übereinstimmen, jedoch trotzdem gewisse Verbindungen darstellen. Die in der Mitte situierten Termini werden als dem Programm der Sequenz entsprechende Assoziationen angesehen, die eine Überquerung der Alm beschreiben können. Innerhalb dieser Überschneidung der Kreise sind gewisse Begriffe markiert. Dabei handelt es sich um Worte, die wortgetreu vom Komponisten oder einer musikwissenschaftlichen Analyse dieser Sequenz *Auf der Alm* genannt wurden. ²⁶⁸

²⁶⁷ Darstellung des Diagrammes 3 von Katharina Scherner [20.12.2012]

²⁶⁸ vgl. Specht, Richard (1916) S. 14

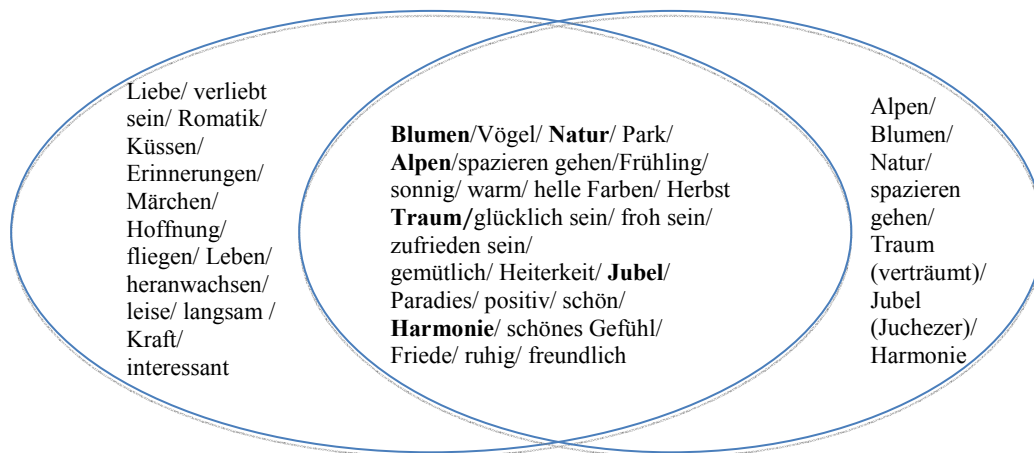


Abb.13 Kreisdiagramm1 der überschneidenden Assoziationen der Lernenden und der kompositorischen Idee bei Clustermodell I²⁶⁹

Aufgrund der hier dargestellten Diagramme können eindeutig ähnliche Assoziationen, die bei den Lernenden entstanden, sowie eine Parallele zu den Gedanken des Komponisten aufgezeigt werden. Um dieses Ergebnis weiter prüfen zu können, wird nun auch der zweite musikalische Abschnitt *Gewitter und Sturm, Abstieg* genau analysiert und dargestellt.

6.5.3.2) Klassifizierung des zweiten Clustermodells

Die Klassifizierungsgruppen erfolgen wie auch im ersten Modell intuitiv. Dabei können für das zweite Clustermodell sieben verschiedene Cluster dargestellt werden, die sich den Kategorien: „Konflikt“, „Bedrohung“, „Naturphänomene“, „Furcht“, „Dynamik“, „Jahreszeiten“ und „negative Ansichten“.

Cluster 1 (Konflikt): Krieg/ Kampf/ Soldaten/ Gewalt/ streiten

Cluster 2 (Bedrohung): Horror/ Drama/ Probleme/ Gefahr/ Autos

Cluster 3 (Naturphänomene): Apokalypse/ Gewitter/ Sturm/ Regen/ Donner

Cluster 4 (Furcht): Angst/ nervös/ Panik

Cluster 5 (Dynamik): laut/ stark/ anstrengend

Cluster 6 (Jahreszeiten): kalt/ Winter/ unfreundlich

Cluster 7 (negative Ansichten): schwarz/ pessimistisch/ Tod/ dunkel/ negativ/ schrecklich

²⁶⁹ Darstellung des Kreisdiagramms 1 von Katharina Scherner [20.12.12]

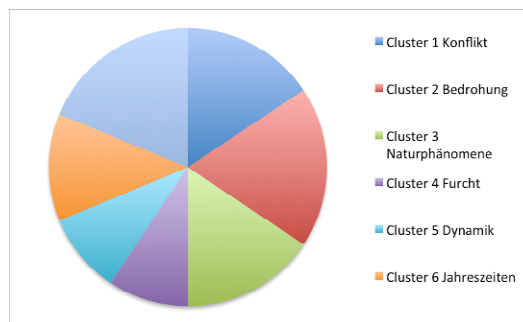


Abb. 14 Darstellung der Tabellenergebnisse des zweiten Clustersmusters mit den einmal assoziierten Assoziationen in einem Diagramm 4²⁷⁰

Die hier dargestellten Assoziationen stellen ihre Ähnlichkeit schon in den Bezeichnungen der einzelnen Cluster dar. Die eher negativ behafteten Überbegriffe reflektieren die assoziierten Gefühle und Gedanken der Lernenden. Als interessanter Aspekt in diesem Zusammenhang stellt sich die Verbindung der Lernenden mit der musikalischen Sequenz als Konfliktsituation dar. Begriffe wie Krieg, Kampf, Streit, Soldaten und Gewalt sind in diesem Abschnitt die meist assoziierten Begriffe. Obwohl dies nicht eindeutig der Intention des Komponisten entspricht, kann dies dadurch erklärt werden, dass in diesem musikalischen Teil der Komposition die Gefahr und Panik dargestellt werden soll, welche während eines Gewitters vorherrscht. Aufgrund der Effekte von Donnermaschine und Windmaschine, sowie dem gesamten Instrumentenapparat wird eine Situation dargestellt, die einen Wanderer skizziert, welcher auf seiner Wanderung von einem Gewitter überrascht wird. Das Unbehagen und die Angst schwingen mit der instrumentalen Umsetzung eines Gewitters mit. Die weiteren Assoziationen weisen jedoch auch einen starken thematischen Zusammenhang mit der musikalischen Sequenz auf, indem die unbehagliche Situation und das Naturereignis durch verschiedene sich ähnelnde Assoziationen wiedergegeben wird. Auch hier wird in Form eines Kreisdiagramms wie beim ersten Clustermodell aufgezeigt, welche Begrifflichkeiten sich bei den Lernenden, dem Komponisten und musikwissenschaftlichen Analysen thematisch überschneiden und welche eins zu eins übereinstimmen.

²⁷⁰ Darstellung des Diagrammes 4 von Katharin Scherner [20.12.2012]

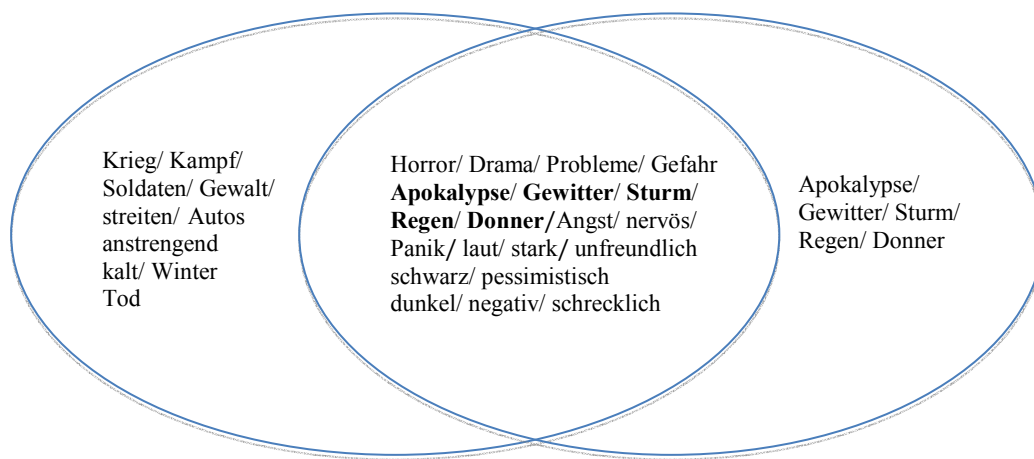


Abb.15 Kreisdiagramm 2 der überschneidenden Assoziationen der Lernenden und der kompositorischen Idee bei Clustermodell 2²⁷¹

Das dargestellte Kreisdiagramm zeigt wohl noch deutlicher als das erste, dass die Gedanken des Komponisten die Lernenden erreicht haben, indem sie bei der von ihm dargestellten Thematik ähnliche Assoziationen bildeten. Auch hier kann wieder gesehen werden, dass die Lernenden fast ausschließlich Begrifflichkeiten assoziieren, die auf gewisse Art und Weise auch von anderen KollegInnen notiert wurden. Die Ähnlichkeit kann somit nicht übersehen werden.

Mit diesem Ergebnis der Auswertung der von den Lernenden produzierten Cluster kann somit eindeutig dargelegt werden, dass ein Zusammenhang zwischen Musik und Sprache besteht, der nicht an „kulturelle“ Normen gebunden ist, sofern es sich um den Einsatz von Programmmusik handelt. Die Klassifikationszuweisungen stellen im Großen und Ganzen die vom Komponisten gewünschten Assoziationen dar und liefern damit ein Argument für die Existenz einer Musiksprache.

²⁷¹ Darstellung des Kreisdiagramms 1 von Katharina Scherner [20.12.12]

7.) Conclusio

Betrachtet man die zu Beginn formulierte Forschungsfrage dieser Diplomarbeit – inwieweit Musik als eine Sprache gesehen werden kann, die im Sinne der Programmmusik ähnliche Assoziationen bei Lernenden in einem „interkulturellen“ DaZ-Unterricht auslösen kann und damit zum einen als „Universalsprache“ geltend gemacht werden kann und zum anderen die „interkulturelle Kompetenz“ der Lernenden, durch ein neues Gemeinschaftsverständnis verstärkt – kann an dieser Stelle mithilfe der durchgeführten Experteninterviews, der teilnehmenden Beobachtung als Lehrperson, der Analyse der Meinungsbilder, sowie der Clusteranalyse und der Literaturrecherche ein Resümee der Ergebnisse dargelegt werden.

Die Forschungsarbeit eröffnete mir die Erkenntnis, dass es bezüglich der Musik als „Universalsprache“ zu differenzieren gilt zwischen der Musik im Allgemeinen und der Programmmusik im Speziellen. Obwohl die beiden Künste Musik und Sprache gemeinsame Wurzeln besitzen, indem der Sprache von Beginn an musikalische Elemente enthalten waren, hat sich im Sinne der Entwicklung der Sprache die Musik von dieser weitgehend entfernt. Die Programmmusik kann jedoch als rückführendes Element angesehen werden und lässt aufgrund der außermusikalischen Beziehungen die Verbindung zur Sprache als bildliche Sprache erneut aufleben. Im Sinne einer „innermusikalischen“ Bedeutung, die aufgrund „außermusikalischer Sinnträger“ einen sprachlichen Charakter übernimmt, kann die Programmmusik innerhalb eines „interkulturellen“ DaZ-Unterrichts als „Universalsprache“ integriert werden.

Hinsichtlich der Ergebnisse, welche aufgrund der analytischen Auswertung durch quantitative und qualitative Methoden ersichtlich wurden, kann eindeutig aufgezeigt werden, dass die Lernenden ähnliche Assoziationen entstehen ließen, welche darauf hindeuten, dass die Musik im Sinne einer Sprache, welche über „kulturelle“ Normen hinweg sprachlichen Charakter aufweist, agieren kann. Dies wird besonders deutlich, weil die musikalischen Motive, die seit dem 18. Jh. innerhalb der Programmmusik ihre Verwendung finden und auch von Richard Strauss zur Veranschaulichung außermusikalischer Inhalte eingesetzt wurden, heute innerhalb eines DaZ-Unterrichts von den Lernenden gleichermaßen verstanden werden. Dies wurde während der Forschung besonders sichtbar, indem nicht nur ausschließlich ähnliche Gefühle und Begrifflichkeiten von den Lernenden genannt wurden, sondern auch idente Termini notiert wurden. Hinsichtlich der Forschungsergebnisse kann dies auch parallel zu den vom Komponisten

festgelegten Gedankengängen veranschaulicht werden. Aufgrund der Analyse der von den Lernenden angefertigten Cluster wird ersichtlich, dass gewisse Worte eins zu eins mit den gewünschten von der Musik auszulösenden Assoziationen des Komponisten übereinstimmen.

Bezüglich der Frage nach einer Erleichterung der „interkulturellen“ Begegnung aufgrund der Integration von Programmmusik innerhalb eines DaZ-Kurses, der durch eine bestehende Heterogenität der Lernenden geprägt ist, kann aufgrund der Ergebnisse der Forschung diesbezüglich eine neue Sicht auf „kulturelles Verständnis“ dargestellt werden. Dieses „kulturelle Verständnis“ basiert auf einer gemeinsamen Integration verschiedener Handlungs-, Fühl- und Denkmuster, die im Sinne der Arbeit mit Programmmusik zusammenfließen. Auf diese Weise findet ein gleichberechtigter Diskurs zwischen den „kulturellen“ Mustern statt, wie dies in der Migrationspädagogik angestrebt wird, die sich hinsichtlich der Ergebnisse der Forschung auch nicht sehr stark voneinander unterscheiden. Die Ausarbeitungen und Gedankengänge der Lernenden weisen hier sehr deutliche Ähnlichkeiten auf. Aus diesem Grund kann festgehalten werden, dass das „kulturelle Verständnis“ keinesfalls an eine ethnische oder nationale Ebenen gebunden ist, sondern sich auf einen Kulturbegriff bezieht, wie er zu Beginn für diese Arbeit definiert wurde. Um noch einmal darauf zurück kommen zu können, wird dieser Begriff aufgrund der Forschungsergebnisse somit als hybrides Gebilde angesehen, welches aus verschiedenen Gefühls-, Handlungs- und Denkmustern besteht, jedoch durch den Kontakt mit anderen Mustern in Bewegung bleibt und neue Wesensmerkmale der „Kultur“ entstehen können. Durch die Integration der Programmmusik in den Unterricht wird der „interkulturelle“ Kontakt zwischen den Lernenden erleichtert, indem zum einen ein gleichberechtigter Diskurs stattfindet, der keinerlei Minoritäts- oder Majoritätsverhältnisse zwischen den Lernenden oder zwischen den Lernenden und der Lehrperson aufkommen lässt und zum anderen durch die hier ähnlich aufkommenden Denkweisen in Bezug auf die Programmmusik ein vereinfachter Austausch zwischen den „Kulturen“ stattfinden kann, der dazu verhilft „interkulturelle“ Konflikte zu vermeiden.

Während der Forschung wurde des Weiteren sichtbar, dass die Entstehung ähnlicher Assoziationen dazu beitragen kann das Gemeinschaftsgefühl innerhalb einer „kulturell“ heterogenen Lernergruppe zu fördern. Diese Beobachtung steht in Zusammenhang mit einer „interkulturellen“ Interaktion der Lernenden während des DaZ-Unterrichts. Aufgrund der Darstellung und des Austausches der Musik zu entstandenen Assoziationen innerhalb der Gruppe und der bewussten Feststellung eindeutiger Parallelen, kann hinsichtlich der von den Lernenden wiedergegebenen Aussagen festgestellt werden, dass eine Erkenntnis

in Richtung eines „Wir-Gedankens“ von Statten ging. Die Erfahrung der Lernenden hinsichtlich einer Basis gemeinsamer Denk-, und Fühlweisen untereinander kann somit als erster Schritt im Sinne einer Aufhebung von hierarchischen Abstufungen gesehen werden, die das „Eigene“ vom „Fremden“ trennen. Das Gemeinschaftsgefühl kann somit verstärkt werden, indem den Lernenden, sowie den Lehrenden verdeutlicht wird, dass verschiedene „Kulturen“ auch stets Gemeinsamkeiten aufweisen und somit nicht unaufhörlich voneinander differenziert werden sollten. Besonders in Bezug auf die Lehrpersonen, kann aufgrund der dargestellten Ergebnisse angemerkt werden, dass kulturalistische Zuweisungen und eine Differenzierung bezüglich einer „Fremdheit“ innerhalb eines DaZ-Unterrichtes vermieden werden sollten und stattdessen auf den Prozess des Kennenlernens eigener Denkmuster, sowie ähnlicher Denkmuster der Lernenden untereinander hingezielt werden sollte.

Aufgrund der Beobachtungen und der durchgeführten Interviews kann jedoch auch festgestellt werden, dass im Sinne einer Schulung des Gemeinschaftsgefühls ähnliche Übungen des Öfteren und auf verschiedene Weisen durchgeführt werden sollten, da eine einmalige Auseinandersetzung für die Lernenden im Sinne einer „alternativen“ Unterrichtsmethode zum Teil überfordernd wirken kann. Diese Form des Unterrichts bedarf wie alle andere Unterrichtsformen auch einer Eingewöhnungsphase der Lernenden, welche ihnen ermöglicht, mit Neuem wie der Integration von Musik im Unterricht umgehen zu lernen und die Chancen eines Lernens zu erkennen, welche dadurch entstehen. Aus diesem Grund wäre es meiner Meinung nach essentiell und wünschenswert, gelegentlich Musik innerhalb der Didaktisierungen zu integrieren.

8.) Literaturverzeichnis

8.1) Audioquellen

Katharina Scherner im Gespräch mit Bettina Reifenauer, VHS Ottakring, 02.11.2012
[00:01-13:00]

Katharina Scherner im Gespräch mit Katharina Glöckel, VHS Ottakring, 09.11.2012
[00:01-05:48]

8.2) Primärquellen

Strauss, Richard: *Eine Alpensinfonie. An Alpine Symphony*. Op. 64. Partitur neu durchgesehen von Walter Seifert. – Verlag von F.E.C.Leudkart: München, 1980.

8.3) Sekundärquellen

Altenberg, Detlef: *Programmmusik*. In: Finscher, Ludwig: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. Allgemeine Enzyklopädie der Musik. 2. Ausg. Sachteil 7/2.- Bärenreiter, 1995.

Arens, Susanne & Mecheril, Paul: „Interkulturell“ in der Migrationsgesellschaft. In: *Forum Schule heute*, Jahrg. 23, Heft 2, 2009.

Auernheimer, Georg: *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. – Leske+Budrich, Opladen, 2002.

Bacher, Johann: *Clusteranalyse. Anwendungsorientierte Einführung*. 2. Aufl. – R. Oldenbourg Verlag: Wien, 1996.

Badstübner-Kizik: *Bild und Musikkunst im FSU. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis*. – Peter Lang: Wien, 2007.

Baecker, Dirk: *Wozu Kultur?* – Kulturverlag Kadmos: Berlin, 2000.

Bayerl, Sabine: *Von der Sprache der Musik zur Musik der Sprache. Konzepte zur Spracherweiterung bei Adorno, Kristeva & Barthes.* – Königshausen & Neumann: Würzburg, 2002.

Bhaba, Homi K. (2000): *Die Frage des Anderen: Stereotyp, Diskriminierung und der Diskurs des Kolonialismus.* In: Ders. (Hg.): *Die Verortung der Kultur.* Stauffenburg Verl.: Tübingen.

Brandstätter, Ursula: *Musik im Spiegel der Sprache. Theorien und Analyse des Sprechens über Musik.* – J.B. Metzlersche Berlagbuchhandlung: Stuttgart, 1990.

Clausen, Bernd: *'Vielfalt' in musikbezogenen Diskursen.* In: Rodriguez-Quiles y Garcia/Jank(Hg.): *Perspektiven einer interkulturellen Pädagogik.* Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik. Band 2. – Universitätsverlag: Potsdam, 2009.

Dahlhaus, Carl: *Die Idee der absoluten Musik.* – Bärenreiter Verlag: Kassel, 1994.

Dahlhaus, Carl: *Musica poetica und musikalische Poesie.* In: *Archiv für Musikwissenschaft*, 23. Jahrg., H. 2. (1966), pp. 110-124. – Franz Steiner Verlag: Stuttgart, 1966.

Dammann, Rolf: *Der Musikbegriff im deutschen Barock.* 2. Aufl. – Laaber Verlag: Laaber, 1984.

De la Motte-Haber, Helga: *Handbuch der Musikpsychologie.* 2. Aufl. – Laaber-Verlag: Laaber, 1996.

Eckes, Thomas: *Clusteranalysen.* – Kohlhammer Standards Psychologie: Stuttgart, 1980.

Eggebrecht, Hans Heinrich: *Musikalisches Denken. Aufsätze zur Theorie und Ästhetik der Musik.* In: *Taschenbücher zur Musikwissenschaft* 46. Hrsg: Schaal, Richard. – Heinrichshofen's Verlag Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1977.

Erll, Astrid; Gymnich, Marion: *Interkulturelle Kompetenzen – Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. 4. Aufl. –Klett Lernen und Wissen: Stuttgart, 2010.

Faistauer, Renate; Fritz, Thomas: *Prinzipien des Sprachunterrichts*. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.): *Paradigmenwechsel? Spracherlernen im 21. Jhd.* VÖV Edition Sprachen 2: Wien, 2008.

Feindert, Ingrid. *Musikunterstützter FSU. Interkulturelle Überlegungen als Resultat einer Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe I.* – FU Berlin (Diplomarbeit): 2007.

Floros, Constantin: *Programmmusik. Studien zu Begriff und Geschichte einer umstrittenen Gattung*. –Laaber Verlag: Hamburg, 1983.

Freytag-Hengsberger, Ruth: *Wie ist Integration im Rahmen der Musikschule möglich? Überlegungen zum Aufbau einer Weltmusikschule*. Master-Thesis am Institut für Kulturmanagement und Kulturwissenschaften (IKM). Wien. 2010

Fuss, Hans-Ulrich: *Richard Strauss in der Interpretation Adornos*. In: Archiv für Musikwissenschaft, 45. Jahrg., H.1, pp.67-85. –Franz Steiner Verlag: Stuttgart, 1988.

Girtler, Roland: *Methoden der qualitativen Feldforschung. Anleitung zur Feldarbeit*. – Hermann Böhlau Nachf. Gesellschaft m.b.H.: Böhlau, 1984.

Hauser, Regine: *Aspekte der interkulturellen Kompetenz. Lernen im Kontext von Länder- und Organisationskulturen*. – Deutscher Universitäts-Verlag: Wiesbaden, 2003.

Hofstede, Geert: *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen-Organisation-Management*. – Gabler: Wiesbaden, 1993.

Hohenemser, Richard: *Über die Programmmusik*. In: *Sammelbände der Internationalen Musikgesellschaft*, 1. Jahrg., H. 2. – Franz Steiner Verlag: Stuttgart, 1990.

Kaden, Christian: *Sozialstrukturen als Bewegungsmomente des Musikhörens*. In: IRASM 15, pp. 175-202. – Hrvatsko muzikolosko drustvo: Zagreb, 1984.

Kloiber, Rudolf: *Handbuch der Symphonischen Dichtung*. – Breitkopf&Härtel: Wiesbaden 1967.

Koopmann, Constantijn: *Identifikation, Einfühlung, Mittvollzug. Zur Theorie der musikalischen Erfahrung*. In: Archiv für Musikwissenschaft, 58. Jahrg., H.4. pp.317-336. - Franz Steiner Verlag: Stuttgart, 2001.

Luboll, Christine: *Mythos und Musik. Poetische Entwürfe des Musikalischen in der Literatur um 1800*. – Rombach Verlag: Freiburg im Breisgau, 1995.

Henning, Dorothea: *Musik und Metaphysik. Interpretationen zur Naturlyrik von der Aufklärung bis zur Romantik*. – Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaft: Frankfurt am Main, 2000 S. 11

Kleinertz, Rainer: *Zum Begriff „Neudeutsche Schule“*. In: Altenburg, Detlef: *Liszt und die Neudeutsche Schule*.- Laaber Verlag: Laaber, 2006

Knaus, Jacob: *Sprache, Dichtung, Musik: Texte zu ihrem gegenseitigen Verständnis von Richard Wagner bis Theodor W. Adorno*.- Max Niemayer Verlag: Tübingen, 1973.

Köhler, Rafael: *Natur und Geist. Energetische Form in der Musiktheorie*. – Franz Steiner Verlag : Stuttgart, 1995.

Mecheril, Paul: *„Kompetenzlosigkeitskompetenz“*. *Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen*. In: Auernheimer, Georg v. – Leske + Budrich: Opladen, 2002.

Mecheril, Paul: *Was ist „interkulturelle Kompetenz“? Von kulturalistischen Ansätzen zu reflexiven Perspektiven*. In: Mecheril, Paul: *Einführung in die Migrationspädagogik*. – Beltz: Weinheim, 2004.

Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, O.: *Erwachsenen- und Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Bodenproben zur Praxisreflexion*. In: Niedermayer, G.: *Trends und Zukunftsperspektiven beruflicher Aus- und Weiterbildung*. – Trauner: Linz, 2011.

Meusner, Michael; Nagel, Ulrike: *ExpertInneninterviews- vielfach erprobt, wenig bedacht*
In: Bogner, Alexander: *Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Aufl. –
Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2005.

Micznik, Vera: *The Absolute Limitations of Programme Music: The Case of Liszt's 'Die Ideale'*. In: *Music & Letters*, Vol. 80, No. 2. (May, 1999), pp. 207-240.

Moosbrugger, Helfried: *Clusteranalyse. Methoden in der Persönlichkeitsforschung. Eine anwendungsorientierte Einführung in taxometrische Klassifikationsverfahren*. – Hans Huber Verlag: Bern, 1992.

Quast, Ulrike: *Zur Rolle und zu ausgewählten Verwendungsmöglichkeiten von Musik im FSU*. In: Bell, G., Hellwig, K.H.: *Bildende Kunst und Musik im FSU*. – Peter Lang: Frankfurt/Main, 1996.

Raffalt, Reinhard: *Über die Problematik der Programmmusik. Ein Versuch ihres Aufweisens an der Pastorale – Symphonie von Beethoven, der Berg-Symphonie von Liszt und der Alpensinfonie von Strauß*. – Ablaßmayer&Passinger: Passau, 1949 S. 55

Rathje, Stefanie: *Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts*. In: ZIF 11 (3): Berlin, 2006

Rösing, Helmut: *Musik und ihre Wirkung auf den Rezipienten. Versuch einer Standortbestimmung*. In: *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, Vol. 12, No.1 (Jun.1981) pp. 3-20. – Croatian Musicology Society: Zagreb. 1981.

Scheffer, Thomas: *Das Beobachten als sozialwissenschaftliche Methode – Von den Grenzen der Beobachtbarkeit und ihrer methodischen Bearbeitung* S.351-374. In:

Schaeffer, Doris; Gabriele Müller- Mundt (Eds.): *Qualitative Forschung in den Gesundheits- und Pflegewissenschaften*. – Huber Verlag: Bern, 2002 S.356.

Schmusch, Rainer: *Der Tod des Orpheus: Entstehungsgeschichte der Programmmusik*. – Rombach Verlag: Freiburg im Breisgau, 1988

Springsits, Birgit: *Deutsch als Fremd- und/ oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung*. In: „Ausgesprochen unerhört“. *Vom Hören, Sprechen und Klingen der deutschen Sprache*. ÖDaF-Mitteilungen. Heft 1/2012

Specht, Richard: *Richard Strauss. Eine Alpensinfonie op.64. Thematische Analyse von Richard Specht.* – Universal-Edition: Wien, 1916

Stockmann, Doris: *Musik und Sprache in intermodaler ästhetischer Kommunikation.* In: *Yearbook of Traditional Music, Vol. 13* (1981), pp. 60-81. – International Council of Traditional Music: Juhlana, 1981.

Unger, Hans-Heinrich: *Die Beziehung zwischen Musik und Rethorik im 16.-18. Jh.* 6. Aufl. – Georg Olms Verlag: Würzburg, 2000.

8.4) Internetquellen

Taplumunun, Göç; Bir Ilshisinin, Hegemonik; Egitimindeki, Yetskin: *Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung.* In: Die Gaste. Ausgabe 21. März-April 2012 [<http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2110almanca.html> – 22.01.2013-14:39].

Zimmermann, Ann-Kathrin (Thübingen, 2004): *Der gemeinsame Ursprung von Musik und Sprache bei Richard Wagner und Jean Jacques Rousseau.* In: <http://edoc.hu-berlin.de/hostings/athenaeum/documents/athenaeum/2004-14/zimmermann-ann-katrin-173/PDF/zimmermann.pdf> [13.10.12-13:35]

<http://homepage.univie.ac.at/franz.ahamer/ML/Wachstum.html#aut> [16.12.12-16:23]

<http://methodenpool.uni-koeln.de/download/clustering.pdf> [22.11.2012-20:50]

8.) Anhang

Interview 1: 02.11.12 Katharina Scherner im Gespräch mit Bettina Reifenauer:

K: Gut, also kannst du mir bitte einen Überblick geben kurz über die sprachliche Hintergründe, also aus welchen Ländern ungefähr die Lernenden kommen.

I: Jo, also die Lernenden, eine Person kommt aus Ghana, ah die erste Zweitsprache Englisch und die Muttersprache weiß ich jetzt gar nicht, oder die Muttersprachen, dann sind aus dem Libanon, aus Marokko und Ägypten, drei Frauen, also die Ägypterin war nicht dabei.

K: Ok.

I: Also die haben Muttersprache Arabisch und eine kann, können beide perfekt Französisch. Ah eine Polin, die Englisch studiert hat, die also auch perfekt Englisch kann. Dann Af... diesmal war nur der Mohammed, ja ein Afghane, Muttersprache ist nicht Persisch, was ist denn seine Muttersprache jetzt? Das ist die andere. Wahrscheinlich Urdu.

K: Ok.

I: Weil Dhari ist der andere, der heute ned do war. Ahm dann die, den is noch ganz interessante. Eine bulgarische Türkin. Muttersprache Türkisch, erste Zweitsprache Bulgarisch, dritte Zweitsprache Bosnisch-Serbisch-Kroatisch, weil sie bei Bosnisch-Serbisch-Kroatischen Leuten gearbeitet hat in Österreich und jetzt kümmert sie sich erst um Deutsch. Weil sie a Deutsche Chefin hat, a österreichische Chefin. Dann die Aldiana, Muttersprache Bosnisch, hat in der Schule schon ein bisschen Deutsch gelernt, also in der Pflichtschule in Bosnien, deswegen is sie auch so super. Und da Faruk aus Bangladesch, Muttersprache Bangla, spricht auch Englisch. Das warn die, die heute da waren.

K: Nicht Spanier auch?

I: Aso ja oh mein Gott. Jo Muttersprache Baskisch, aber das weiß ich nicht, ob er Baskisch spricht, das wüsst ich jetzt nicht. Ich hab ihn blöd gefragt, ob er, er hat uns schon einen Satz auf Baskisch gesagt, natürlich Muttersprache Baskisch.

K: Mhm.

I: Mhm.

K: Gut und in wie weit glaubst du, dass die Übung, die ich da grade durchgeführt habe mit dem Cluster und den Gruppenarbeiten und den Assoziationen helfen können ahm, dass die Lerner in einer Lernergruppe mit verschiedenen Herkunftten besser zusammengeführt werden und ein besseres Gemeinschaftsgefühl haben.

I: Mhm.

K: Und vielleicht das Fremde zum Eigenen machen können?

I: Jo, jo. Ja eben also was mir gut gefallen hat, dass sie praktisch durch die Klassische Musik, wo ich eben auch glaube, dass es jetzt nicht unbedingt ihr Musikstil oder dass sie da vielleicht ein bisschen abgeschreckt sein könnten, ah also dass sie das so gut angenommen haben beziehungsweise eben, dass die Assoziationen dazu sehr ähnlich waren und trotz eben unterschiedlicher kultureller Herkunft und aber auch dass die Assoziationen auf ihre Kultur verwiesen haben, das habe ich besonders spannend gefunden und dass sie sich eben darüber austauschen konnten. Dann also, wo ich eben Angst gehabt habe, war eben mit diesem Zeichnen, dass da welche große Schwierigkeiten haben werden oder gehemmt sind oder dadurch dass sie ungewohnt sind. Und das war gar nicht. Also sie haben alle sich getraut etwas zu zeichnen und haben sich das auch toll ausgetauscht und hatten auch Spaß dabei. Und...

K: Aber...

I: Ja?

K: Glaubst du, dass diese Assoziationen, also dadurch dass sie merken, dass irgendwie Ähnlichkeiten da sind und dass es kein richtig und kein falsch gibt und dass sie sich dadurch noch irgendwie besser kennen lernen, sich denken, ja die Kulturen sind nicht so unterschiedlich eigentlich also eigentlich in dem Sinn von einer gemeinsamen musikalischen Sprache vielleicht?

I: Ja. Das ist jetzt eine Suggestivfrage, wenn du das stellst (lacht).

K: Naja, man kann ja auch nein sagen.

I: Ja, also...ich habe total.

K: Also, ich weiß es ja selber auch nicht, ob das irgendwie dazu beitragen könnte, dass sie sich wohler fühlen und sich die Kulturen untereinander dadurch besser kennen lernen.

I: Ja?

K: Dass sie sich gemeinsam wohler fühlen und dass sie sich untereinander besser kennenlernen dadurch.

I: Ja, doch. Also vielleicht müsste man das vielleicht noch mehr besprechen, also eben als Anreiz zum kreativen Schreiben super. Als Empathieübung auch. Wobei eben die Polen, die, die, die kurz geschluckt hat, was gemeint hat, dass eben auch intim ist, was die schreiben, ich habe ja nicht gesehen, was die geschrieben haben. Also ich habe nur gesehen, die schluckt kurz, dass sie mit Mohammed oder, wo eben alle verschleiert sind, aber sie haben dann nett geredet.

K: Mhm.

I: Jo, das ist sicher dadurch können sie sich sicher besser verstehen oder..

K: Also es ist jetzt auch..

I: Ja.

K: Die Frage ist jetzt nicht nur auf die Übung sondern überhaupt auf deine gesamte Erfahrung also.

I: Ja

K: Also was grundsätzliches.

I: Ja sicher, also wenn, ich mach das, ich kann mich jetzt nicht erinnern, dass ich in letzter Zeit, jetzt in einer, im Deutschkurs so mit Gefühlen gearb..

K: Mhm.

I: Also dass ich damit so bewusst irgend a Übung gemacht hätte und ja. Also mir war das jetzt e sehr recht, weil zurzeit trifftet jetzt gerade den Islamische Fundamentalismus hab (lacht) die ganze beim freien Sprechen. Also das hab ich jetzt total schön gefunden, die Teilnehmer wieder von einer anderen Seite.

K: Ja.

I: Also für mich wars jetzt total schön. ... Das ist, dass das nicht so politisch ist und dass sie sich untereinander ... mh vielleicht müsste man dann auch, aber ja dann is es wieder, also wo ich mir auch gedacht hab, ob man das nicht mehr nachher in der Gruppe geht. Also sie warn ja dann praktisch nur zu zweit, oder? Und immer mit derselben Person. Ja, ok. Das hat natürlich den Vorteil, dass man die dann besser kennenlernt, das stimmt schon. Ich denk schon, dass jetzt eben, Mo, ich hab jetzt eher die zwei gut beobachten können – die Polin und den Mohammed. Das war, es hat sehr schön ausgeschaut wie die bissl zusammengeschweißt worden sind. Das stimmt schon. Und natürlich die Nadine hat sich wieder nach dem Jon orientiert. (lacht) obwohl sie das nicht darf. (lacht)

K: Ja ok.

I: Ich weiß jetzt nicht.

K: Ja, perfekt. Und was würde für dich dafür sprechen, dass Musik als eine Sprache gelten kann, die eben über Kulturen hinweggeht?

I:

K: Also jetzt auf die Übung bezogen oder

I: Jo

K: überhaupt

I: Das würde für mich dafür sprechen, dass eben die Assoziationen so ähnlich waren. Als das war toll eben beim zweiten. Gewitter, Krieg, Mühsal, also dass eben die Assoziationen von allen sehr ähnlich waren. Das erste Harmonie und wunderbar und Natur und Liebe. Also das war toll. Also das is praktisch echt ein Beweis jetzt geliefert. Hast du geliefert! Danke! (lacht)

K: (lacht) Ahm und in wie fern glaubst du, dass gerade Programmmusik da irgendwas bewirken kann?

I: Jo des war super, weil ich hab das selber nicht gewusst, jetzt bewusst, es gibt Programmmusik, wo das jetzt sozusagen so gewollt is, oder so der Komponist sich das so vorstellt. Jo des is super also mit dieser Musik, das war richtig perfekt. Also das find ich ganz ein toller Anstoß zum kreativ Schreiben, Malen. Super. Toll.

K: Ahm und glaubst du, dass da Programmmusik in der klassischen Form also als Klassische Musikrichtung sich da eigentlich eher eignet oder nicht eignet, weils ja eigentlich überall existiert, aber weils vielleicht von den Jugendlichen auch nicht so normalerweise gehört wird.

I: Ja.

K: Was würdest du da sagen?

I: ...Ja jetzt als Landeskunde Klassische Musik is sowieso find ich sowieso interessant das überhaupt mal zu präsentieren. Ahh und nicht nur dann bei der Prüfung Mozartgasse und Straussplatz. (lacht) Sondern, dass die dann auch konkret was damit verbinden können. Weil das is ja interessant, weil die Nadine hat eben gesagt zum Beispiel, weil ich hab ein bisschen bei diesem Thema Musik herumgebohrt, weil das bei der mündlichen A2-Prüfung wird dann gefragt, also ist ein Punkt Musik.

K: Mhm.

I: Und sie solln dann ein paar Sätze zu Musik sagen, beziehungsweise der Prüfer könnte fragen, welche Art von Musik hören sie, was ist ihre Lieblingsmusik und dadurch tu ich dann immer Musikstile als Vokabular üben.

K: Mhm.

I: Eben die Nadine eben hat gesagt sie liebt Klassische Musik (lacht)

K: Ah ok (lacht)

I: Und ich hab gesagt, welche Klassische Musik. Arabische? Es gibt ja auch arabische klassische Musik.

K: Jaja.

I: Oder Indische? Nein, jede Klassische Musik. (lacht)

K: Ok, ja lustig (lacht)

I: Ja das war eben interessant, dass dann gerade sie sich so abgeschlossen fühlt hat am Anfang. Aber ich glaub es war eher, dass sie nicht so richtig gewusst hat was Sache ist.

K: Mhm.

I: Das ist bei der Nadine glaub ich eher das Problem. Dass sie so Sicherheit braucht. Und da war sie jetzt unsicher, was jetzt von ihr gefordert wird. Jo also ob man da auch andere Musikstile, ja durchaus...gibts sicher auch andere Musikstile, die mit dem programmatischen arbeiten. Könnte man auch. Was jetzt für Klassische Musik spricht, ist

eben dieser landeskundliche Aspekt. Weil ja das dann immer gefordert wird und Österreich dafür berühmt ist (lacht) und so. Das könnte man argumentieren und weils, weils dadurch, dass es so fern ist von allen, also dass sie, niemand Klassische Musik im Alltag hört, das könnte vielleicht auch ein guter Anreiz sein.

K: Sehr gut. Okay. Und was würden dir noch für Aspekte einfallen, die irgendwie dadurch gefördert werden durch so Übungen? Durch solche Clusterbildungen

I: Mhm.

K: und Assoziationseinführungen. Also jetzt abgesehen vom Kreativen Schreiben

I: Mhm.

K: Also würd dir jetzt noch irgendwas einfallen?

I: Ja Wortschatzarbeit oder dass sie sich halt eben Wörter vergegenwärtigen. Manche haben auch im Wörterbuch nachgeschaut, also praktisch neue Wörter erarbeiten. Eben Gefühle, das ist für sie jetzt noch gar nicht vorgekommen, solche abstrakten Dinge (lacht). Da waren eher konkret Wegbeschreibungen, Einkaufen und so weiter (lacht) solche Dinge und ja das eben auch wichtig ist ein anderer Bezug zur Sprache. Ein neuer Bezug zur Sprache, ja. Wenn eben solche Themen besprochen werden. Eben und dadurch, dass es ein neuer Bezug ist, das ist eben dann nicht dieses Alltags- und eine hat ja auch gesagt ein Traum.

K: Mhm.

I: ...vielleicht werden sie heute auf Deutsch träumen. (lacht)

K: Vielleicht (lacht) Das wäre perfekt.

I: Hoffentlich vom ersten Thema (lacht)

K: Wär besser. (lacht) Gut. Dann vielen, vielen herzlichen Dank.

I: Jo, ich hoff ich hab ned zviel brösel.

Interview 11.11.12 Katharina Scherner im Interview mit Katharina Glöckel

K: Danke mal, dass du das Interview mit mir machst.

I: Kein Problem.

K: Ahm in meiner Diplomarbeit geht's grundsätzlich darum, ob man Musik als Sprache sehen kann, die vielleicht auch besonders in einem DAZ-Unterricht über kulturelle Normen hinweggeht und ich wollt dich zuerst einmal fragen, ob du mir einen kurzen Überblick geben kannst aus welchen Ländern die Lernenden stammen. In dem Kurs dann.

I: Ahm aus Ecuador, ahm Polen, also einige sind aus Polen, 3 von denen, die heute da waren, dann ah Portugal, ahm Macedonien, ahm Phili..aus den Philippinen, ich glaub das waren, nein, und aus Ungarn, ja.

K: Ok, danke. Ahm und wie lang glaubst du wie die Übungen und die Clustermethoden, diese ganzen Hinführungen und Assoziationen helfen, dass die Lernenden mit unterschiedlicher Herkunft ein besseres Gemeinschaftsgefühl haben und vielleicht das besser das Eigene zum Fremden machen, das Fremde zum Eigenen machen. Also, dass sie dann merken, dass sie e nicht so unterschiedlich sind...oder glaubst du, dass das nicht viel helfen kann oder glaubst du, dass das die richtige Herangehensweise ist?

I: Ah ich kann mir schon vorstellen, dass das prinzipiell möglich ist, ich glaub aber ni..ehrlich gesagt nicht, ... dass sie das so reflektiert haben in dieser Stunde, ich glaub eher, dass es interessant und spannend für sie war, was diese einzelne Person, dann jeweils, mit der sie sich ausgetauscht haben, gezeichnet oder geschrieben hat. Aber ich glaub weniger, dass sie den kulturellen Hintergrund mitgedacht haben.

K: Ja nicht unbedingt den kulturellen Hintergrund so, sondern, dass sie halt irgendwie merken, dass sie alle eigentlich e was Ähnliches machen, obwohl sie aus unterschiedlichen Ländern kommen. Also, dass sie, dass irgendwie so das Gemeinschaftsgefühl geschult wird, dass sie merken, dass sie nicht so unterschiedlich sind und dass vielleicht auch Österreich nicht so unterschiedlich ist. Kann man da irgendwie so ran gehen oder eher nicht?

I: Ahm ich glaub schon, ahm dass sie Ähnlichkeiten gesehen haben und auch Vergleiche durchaus zu ziehen sind, aber ich hab jetzt das Gefühl, so wie du es jetzt beschrieben hast, dass du es ja schon unterstellt, dass sie prinzipiell glauben, dass sie ganz anders sind als alle andern in der Gruppe.

K: Nein, nein, nein

I: Und ich glaub, dass da zumindest, dass die sich ganz gut verstehen und da ist die Erwartungshaltung wahrscheinlich auch nicht, ah die anderen machen wahrscheinlich jetzt was ganz was anderes, weißt du was ich mein? Also prinzipiell glaub ich schon, dass das von der Aufgabenstellung dazu führt, dass man Gemeinsamkeiten sieht.

K: Ok und...

I: Aber ich weiß nicht, ob ich das so als Lerneffekt beschreiben würd, weil es vorher glaub ich schon da war, also das , ja mit bestimmten Leuten aus der Gruppe teile ich, ja Erfahrungen oder auch Vorlieben oder Interessen. Ja ich bin mir sympathisch, diese Erfahrungen waren vorher schon da und das bestätigt sich dann vielleicht.

K: Ja. Ok. Du hast jetzt nicht so viel gesehen, was sie geschrieben haben oder was herausgekommen ist dabei, aber hast du das Gefühl, dass Musik als Sprache dienen kann, die irgendwie für jeden gilt und ähnliche Assoziationen entstehen lässt oder glaubst du ist da was komplett anderes rauskommen bei dem, also ein bissl hat mans ja gesehen, wenn sie dann herumgegangen sind.

I: Ahm pff es ja wie gesagt, es gibt sicher Gemeinsamkeiten auch in den Assoziationen ah und dann auch wahrscheinlich in den, wenn man genauer hinsieht, sieht man auch Unterschiede, aber ja, ich glaub schon, dass Musik auch verbindend sein kann, natürlich.

K: Ok.

I: Ich weiß nicht, war das eine Antwort für dich?

K: Ja sicher, du kannst antworten wie du willst. (lacht) Gut und in wie fern glaubst du, dass Programmmusik da helfen kann, Assoziationen auszulösen, weil die Symphonie war eben eine programmatische Symphonie.

I: Ahm ja ich glaub, dass es, also mir is es zumindest auch so gegangen, ich weiß nicht, ob ich da zu sehr aus meiner Perspektive spreche, aber dass es ja visuell, war, also man hat es sich auch gut als Filmmusik vorstellen können. Und deshalb glaub ich, dass es sehr gut geeignet war.

K: Aber glaubst du ist es eher gut in einem DAZ-Lehrkurs mit Klassischer Musik zu arbeiten? In dem Sinn jetzt mit Programmmusik oder ist es , also in dem Sinn, indem es überall auf der Welt irgendwie existent ist oder eher schlecht, weil die Lernenden eher nicht so viel damit zu tun haben?

I: Ich glaub nachdems nur instrumental ist, ist es glaub ich sehr gut, weil es freie Assoziationen zulässt, aber ... ja ich würd nicht sagen, dass diese Art von Musik überall auf der Welt entsteht, also ich glaub, dass das auch schon kulturell geprägt ist.

K: Ok und ahm welche Aspekte würden dir noch einfallen, die man dann machen könnte? Also im Sinne von Übungen mit Programmmusik und Assoziationen, die dann weitergeführt werden, eben nicht unbedingt durchs Kreative Schreiben, sondern irgendwas anderes, das dir dazu einfallen würde?

I: Ja durch die Cluster, also so wie du die Cluster aufgezeichnet hast, glaub ich da könnt man Wortschatzübungen anknüpfen, auf alle Fälle und... ja also prinzipiell lässt sich das sicher in jede Richtung ausüben. Du kannst ja dann auch Aussprache damit machen oder ahm Dialoge formulieren lassen. Also ich glaub, dass es ausbaufähig is, ja.

K: Gut, dankeschön.

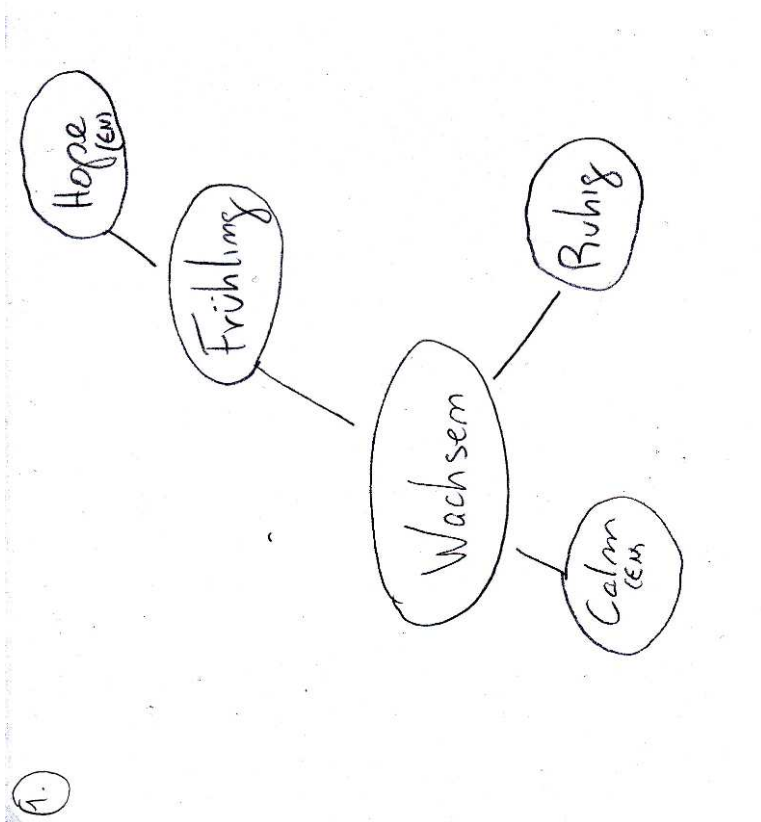
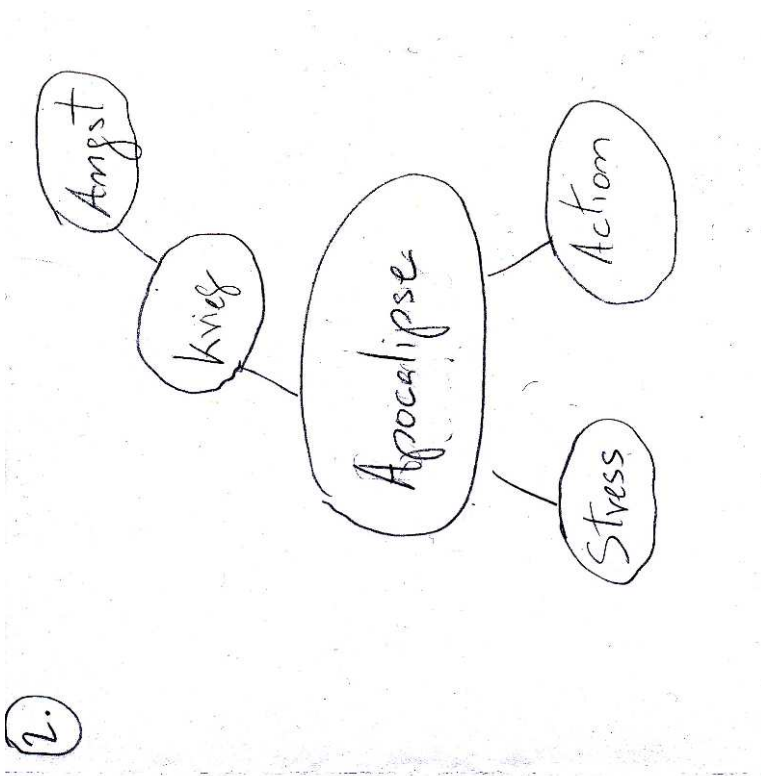
	Phase	Inhalt	Zeit	Sozialform/ Methode	Material	Lehrziel
1	Einstiegsphase	Begrüßung und kurzer Ausblick auf die Stunde	5 Min.	Plenum	Whiteboard (Name schreiben,...)	Lernende auf alternative Methode hinführen
2	Empathie-Phase	<p>Programmmusik Zusammenschnitt (<i>Eine Alpenzinfonie/ R. Strauss</i>) wird vorgespielt (ohne jegliche Informationen über Titel oder Programm dieser Komposition zu geben) und Lernenden werden instruiert (wenn sie wollen und sich dabei wohl fühlen) die Augen zu schließen.</p> <p>Sie werden dazu aufgefordert zu probieren Assoziationen herzustellen → wenn sie Assoziationen finden, sollen sie diese notieren (wenn ihnen das Wort auf deutsch nicht einfällt, kann auch die Muttersprache genommen werden)</p> <p>→ 2 verschiedene Abschnitte werden vorgespielt...wird vorher auch erwähnt, die ganz unterschiedlich sind (<i>Am Wasserfall/ Gewitter und Sturm, Abstieg</i>) → sollen auf ihrem Blatt Papier die Assoziationen zu den verschiedenen Musikstücken jeweils links oder rechts aufschreiben</p>	3 Min.	Individualphase: Beginn „authentisches Hören“ als erweiterte Methode	CD-Player	<p>Empathiefähigkeit schulen</p> <p>→ Methode der Themenfindung</p>
3	Arbeitsphase	Die aufgeschriebenen, gesammelten Assoziationen werden nun dem Sitznachbarn vorgestellt (es gibt kein richtig und kein falsch)	8 Min.	2 er Gruppe mit dem Sitznachbarn		Wortschatz durch Zusammenarbeit

		die Vokabel, die ausschließlich in der Muttersprache vorhanden sind, sollen die Lernenden versuchen gemeinsam zu erläutern – wenn die Bedeutung für das Wort trotzdem nicht gefunden werden kann, hilft die Lehrperson bei der Wortfindung		„authentisches Hören“ als erweiterte Methode		<p>Umsetzung von Sprache durch Gefühle → Motivation des Erlernens von neuem Wortschatz, um Gefühle/ Dinge ausdrücken zu können.</p> <p>→ andere Sicht der KollegInnen wird auch aufgezeigt – interkulturelle Kompetenz wird geschult, indem andere Sichtweisen auf Dinge gesehen werden → es gibt kein richtig, alle Assoziationen sind richtig.</p>
4	Empathie-Phase	Dieselbe Musik wird noch einmal vorgespielt – wieder sollen die Lernenden zu Ruhe kommen und noch einmal Assoziationen zu der Musik finden, sowie auch einen konkreten Titel für die zwei unterschiedlichen Stücke der Programmmusik finden.	3 Min.	Individualphase „authentisches Hören“ – erweiterte Methode	CD-Player	<p>Noch einmal genaues Hinhören, um Empathie- Vermögen zu schulen und die Gedanken zu ordnen</p> <p>Titel für Programmmusik soll Kern des Clusters bilden für assoziatives Schreiben → Vorbereitung darauf.</p>
5	Arbeitsphase	Cluster bilden Dafür wird zunächst erklärt was ein Cluster ist	10 Min.	„authentisches Hören“ als	Whiteboard (Erklären)	Einstieg auf das assoziative Schreiben

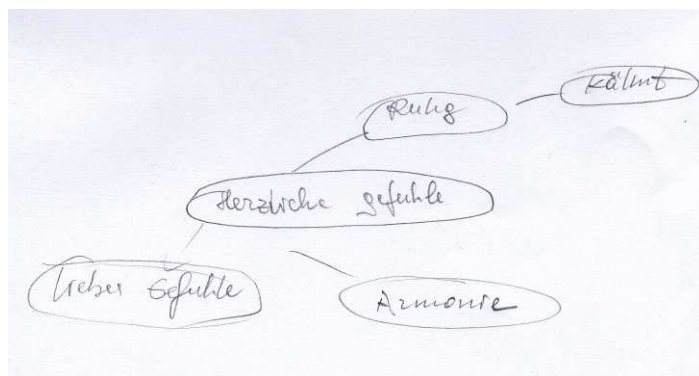
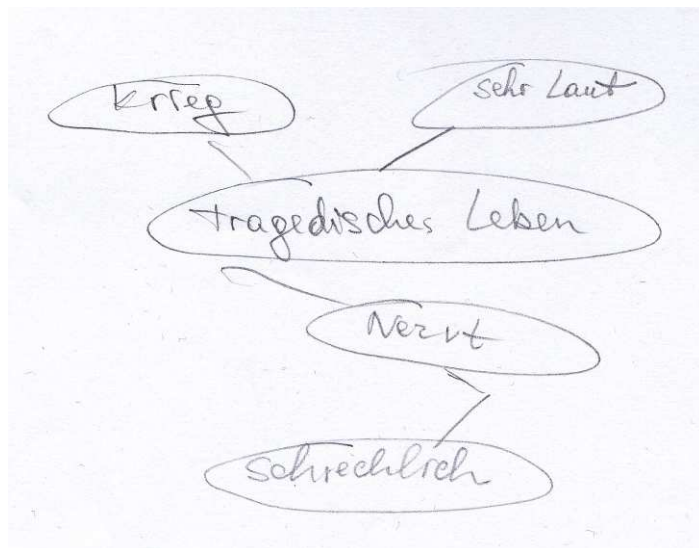
		und dann auf einem leeren Zettel der ausgeteilt wird, die 2 jeweiligen Titel angebracht und in die Mitte des Blattes platziert → rund herum, um die Titel werden die bereits gefundenen Assoziationen geschrieben		erweiterte Methode	des Clusters) Leere Zettel austeilen (farbig)	gelenkte Assoziationen schreiben lernen – von einem/ zwei Kernwörtern ausgehend → Anregung zu Assoziationsketten → konkrete Schreibidee soll so vorbereitet werden
6	Visuelle Phase	Die Lernenden sollen die zwei Gefühle, die ihre Titelbilder enthalten visualisieren, indem sie statt den zwei Titelwörtern, zwei Bilder der Gefühlszustände malen.	7 Min.	Individualphase	Leeres Blatt Papier austeilen	→ durch das Visualisieren noch einmal einen anderen Bezug zu dem Wort finden → soll die Verbindung dazu noch verstärken
7	Findungsphase	Die Lernenden halten nun ihre gemalten Gefühlszustände auf ihrem Blatt Papier in die Höhe und sollen sich je nach den Gefühlszuständen, die zusammenpassen in Gruppen finden und sich gegenseitig diese Gefühlszustände erklären. Wenn jemand einen eigenen Gefühlszustand hat, den keiner teilt, kann diese Person auch für sich bleiben. → Lehrperson bespricht dann den Zustand mit dem Lernenden	7 Min.	Gruppenphase		Gruppenaustausch, um mit weiteren KollegInnen die Gefühle, die assoziiert werden auszutauschen und zu neuen (interkulturellen) Erkenntnissen kommen

Cluster der Lernenden

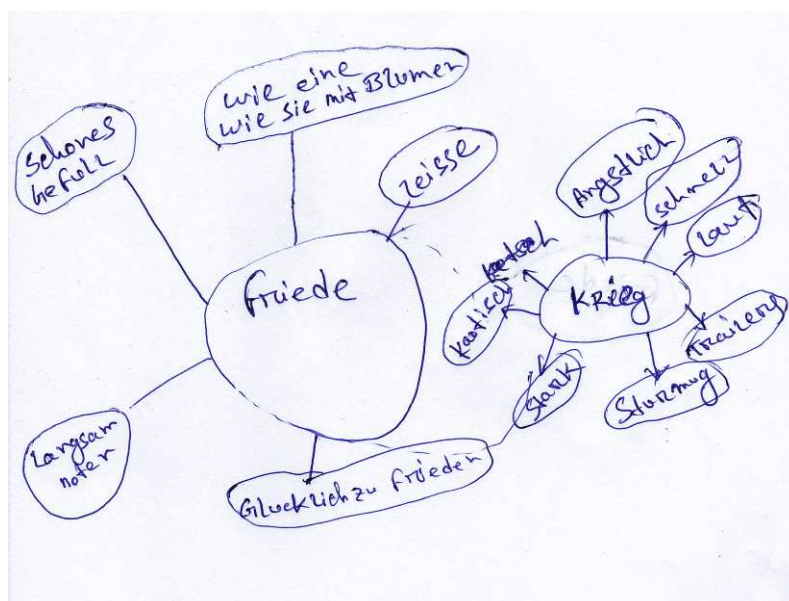
1.)



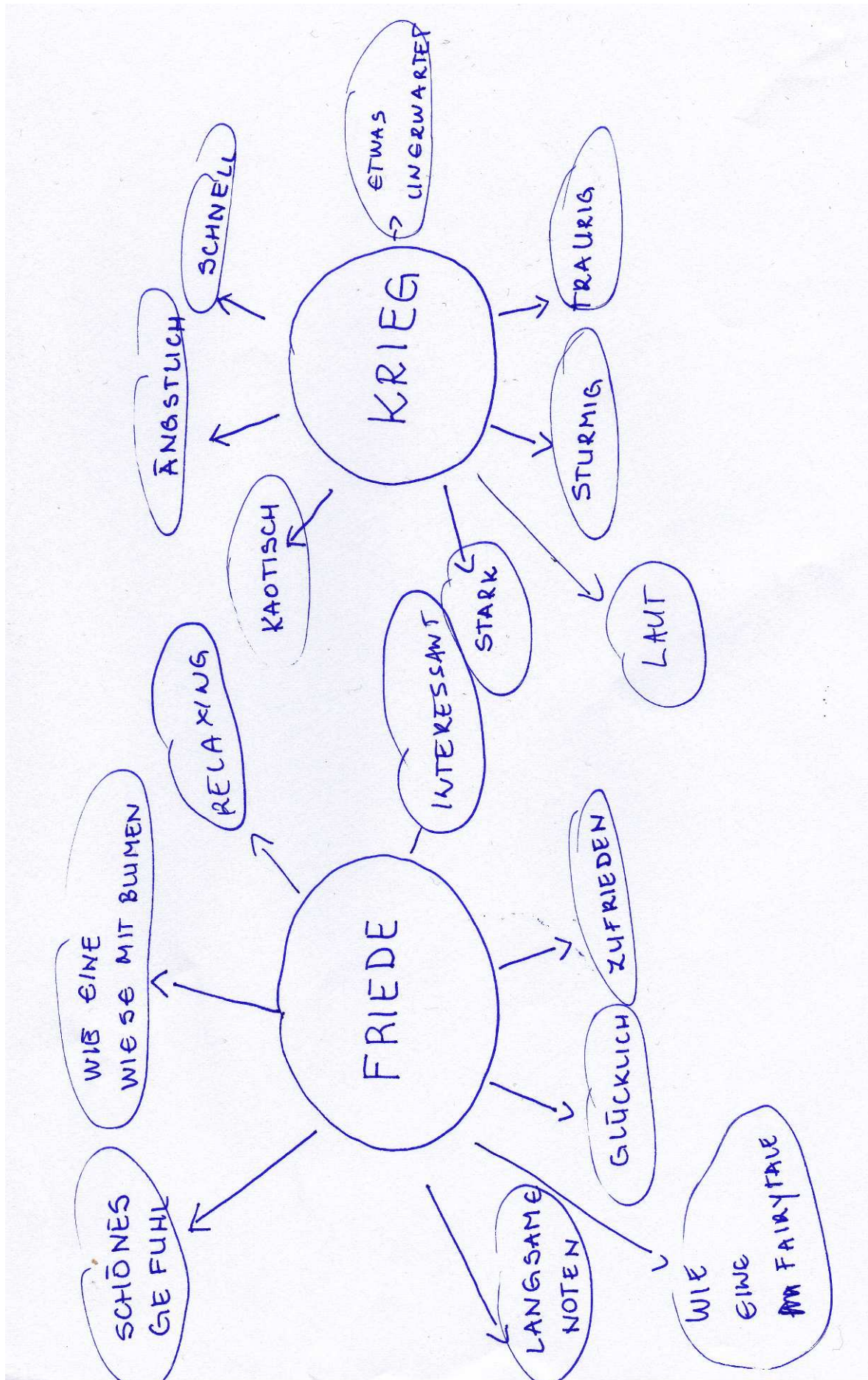
2.)



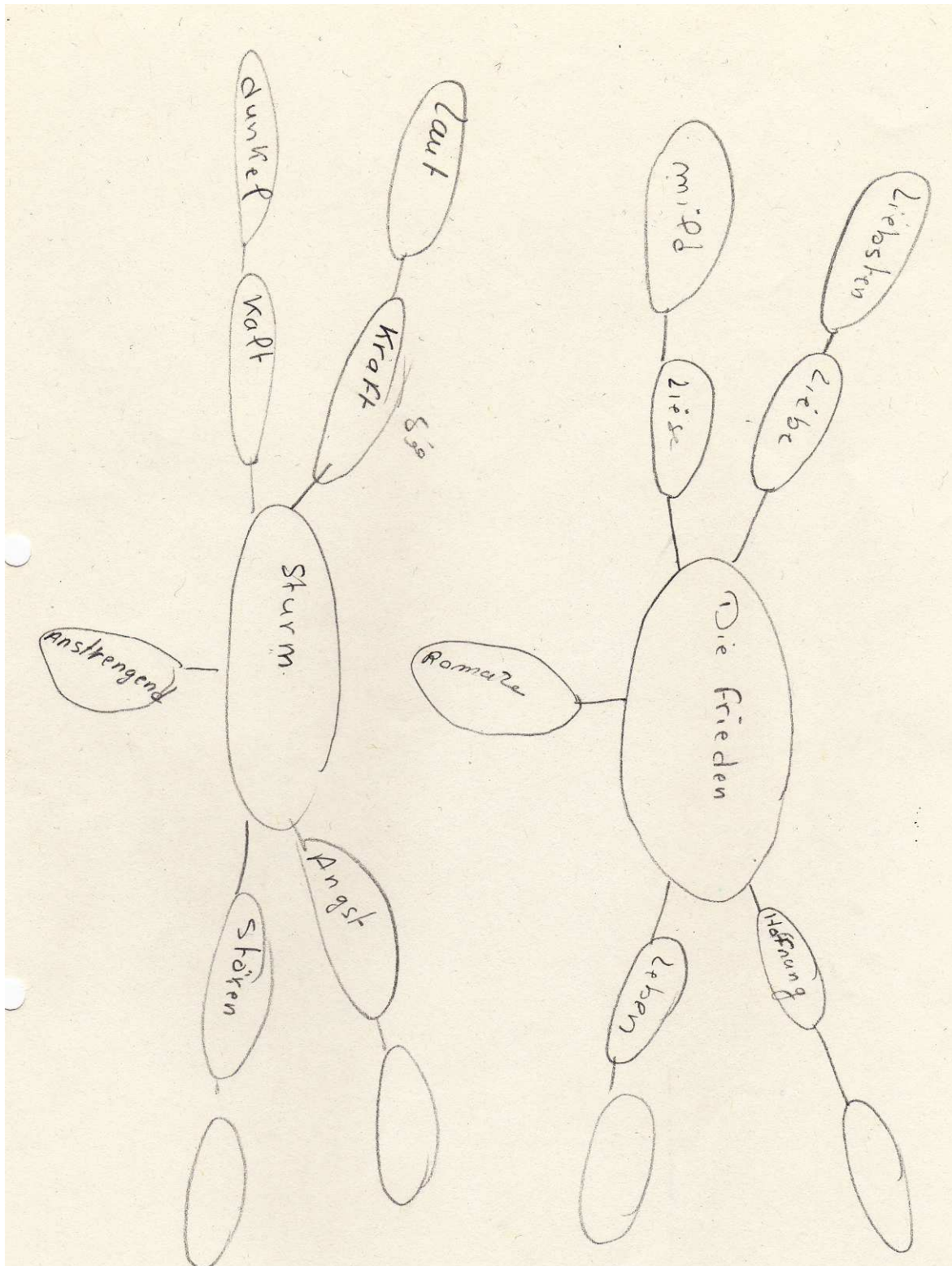
3.)



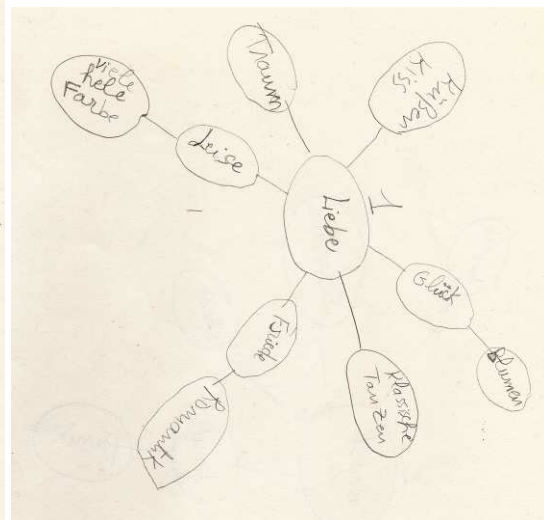
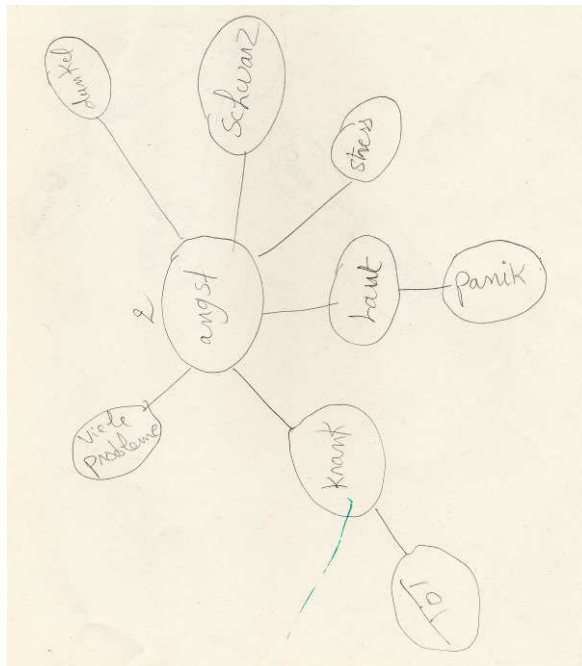
4.)



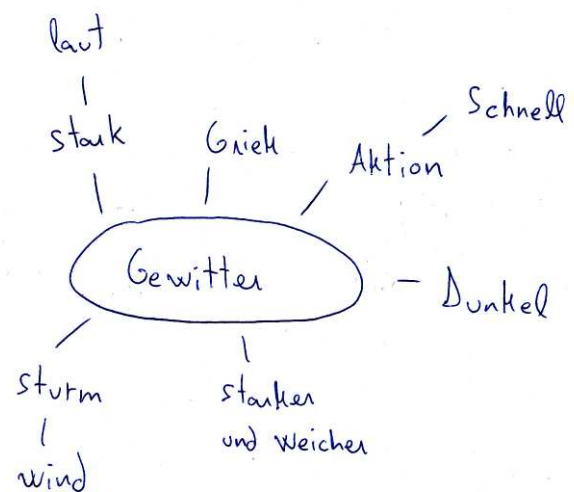
5.)



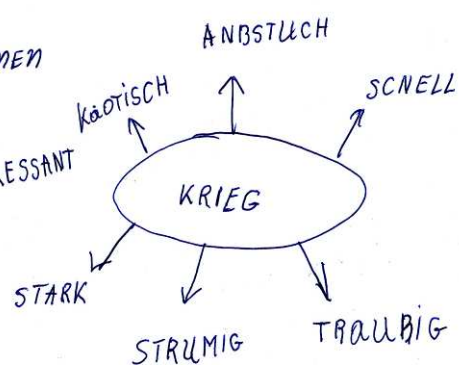
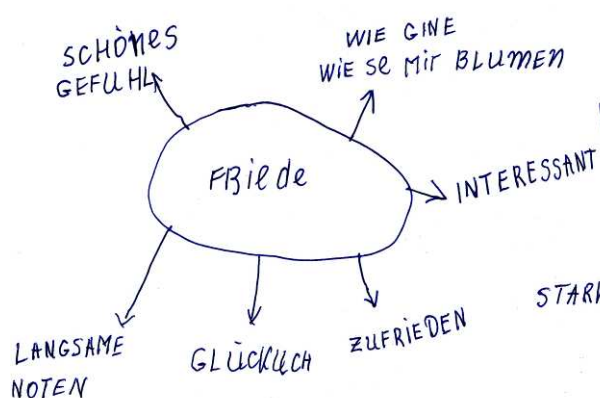
6.)



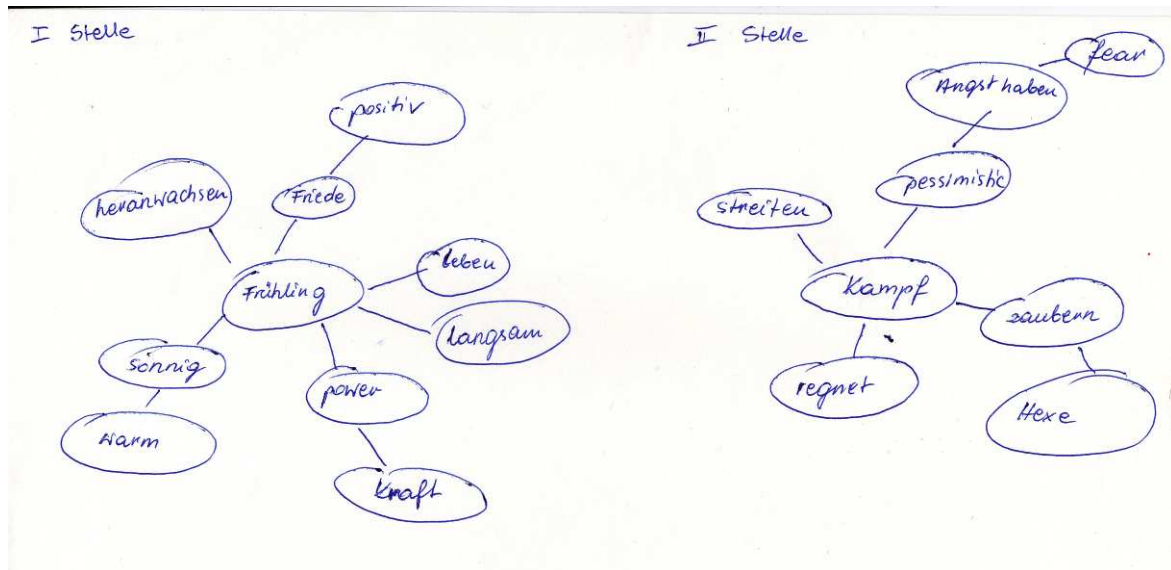
7.)



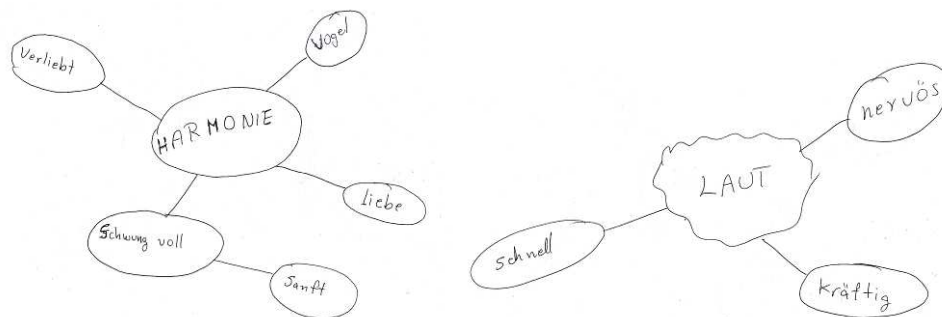
8.)



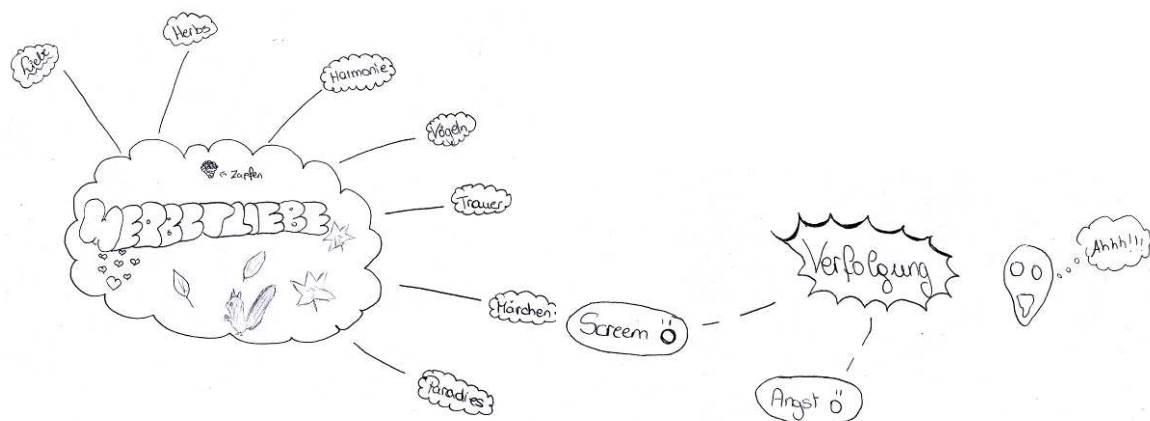
9.)



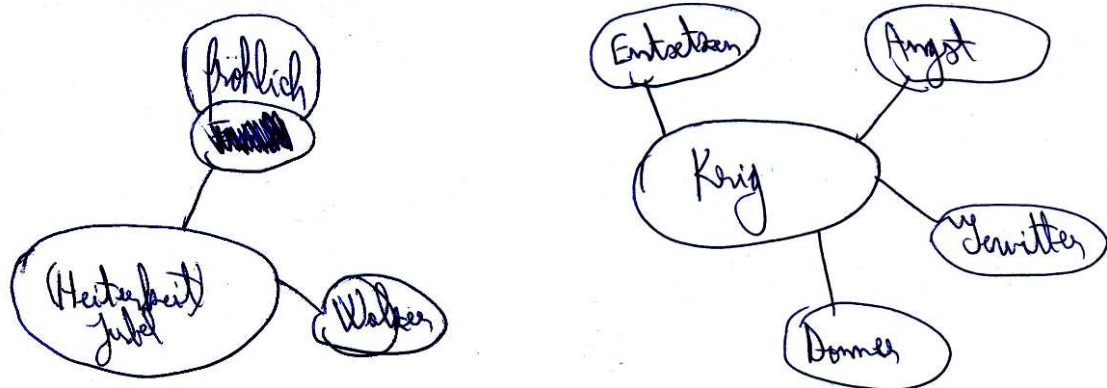
10.)



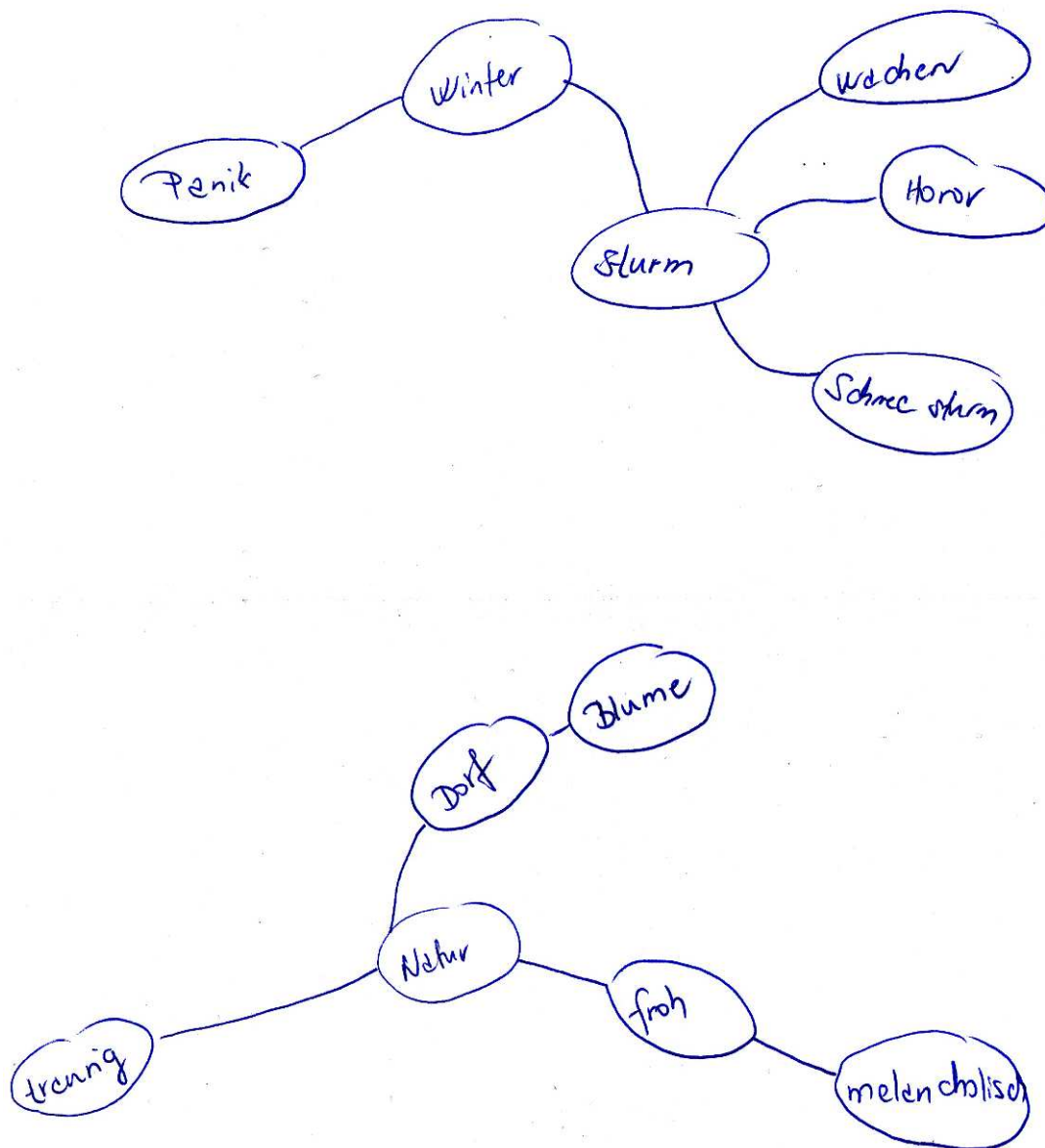
11.)



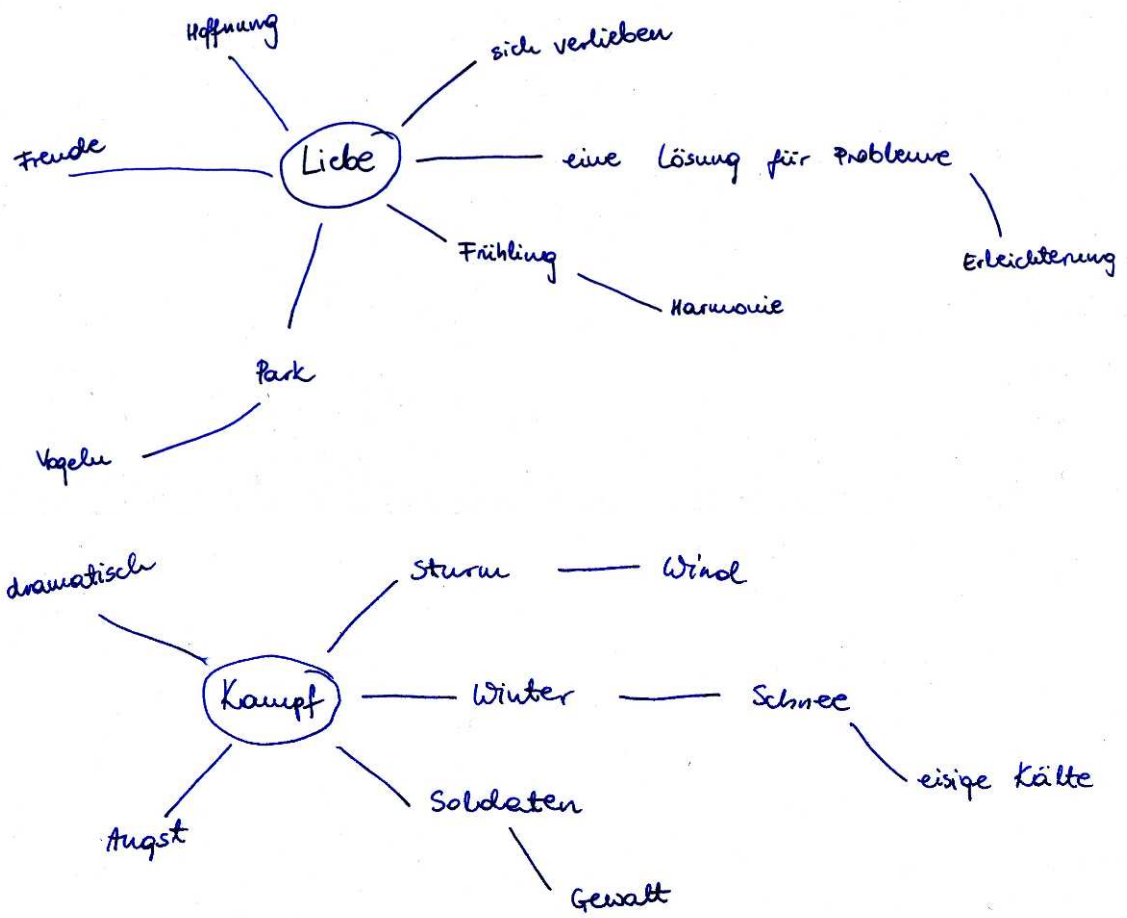
12.)



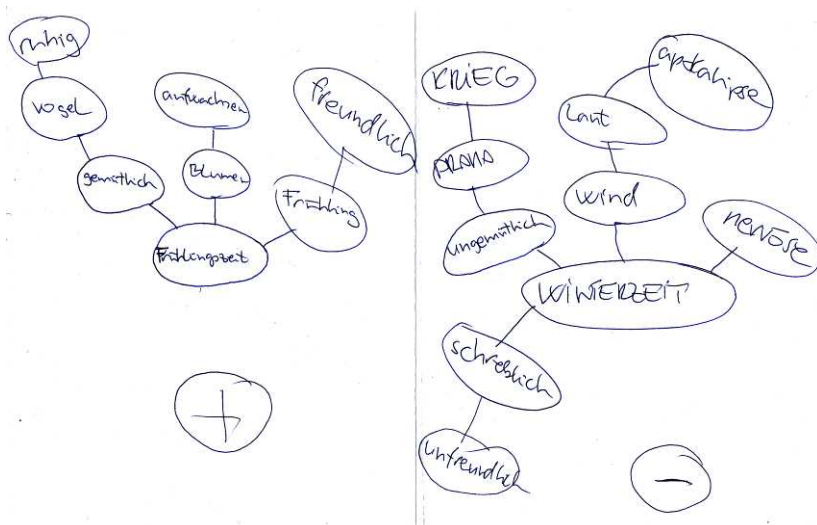
13.)



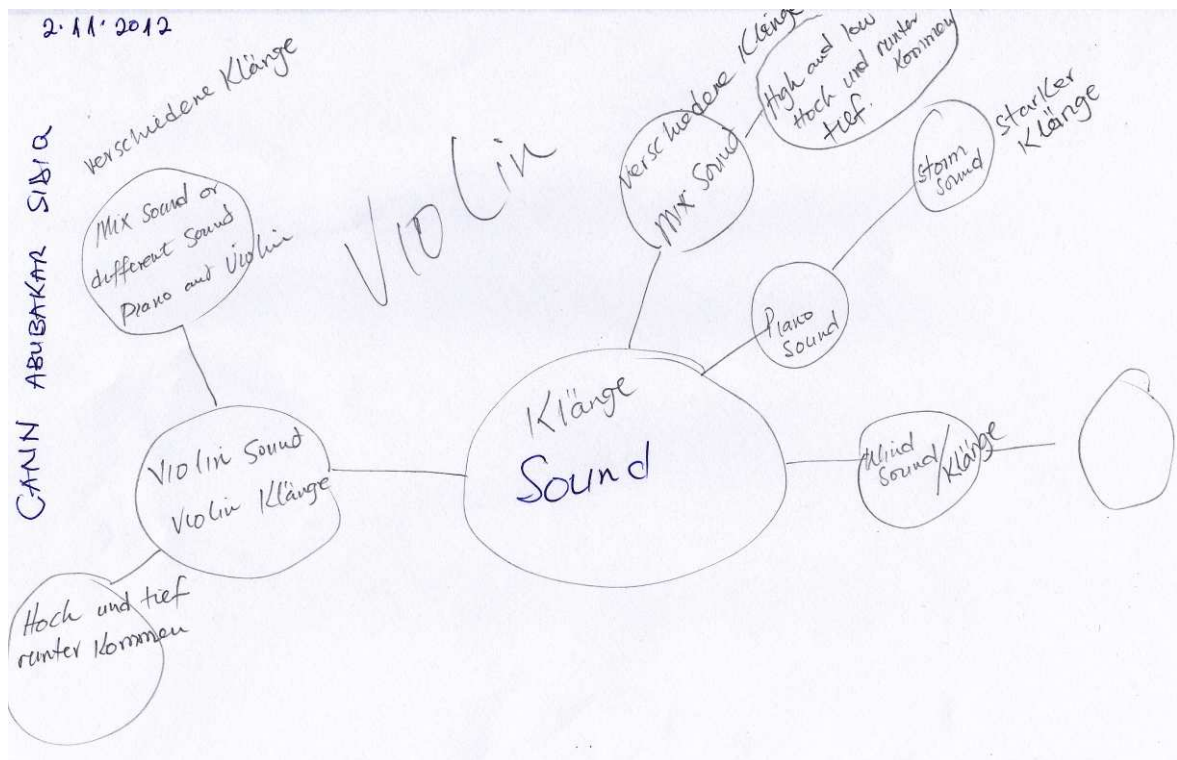
14.)



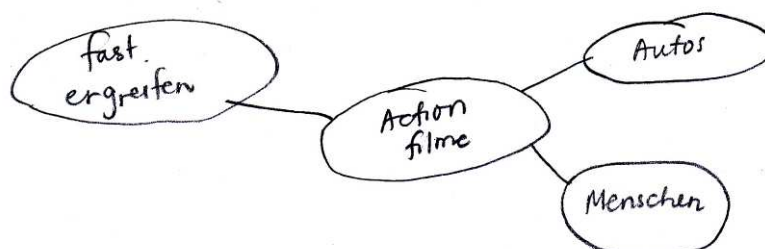
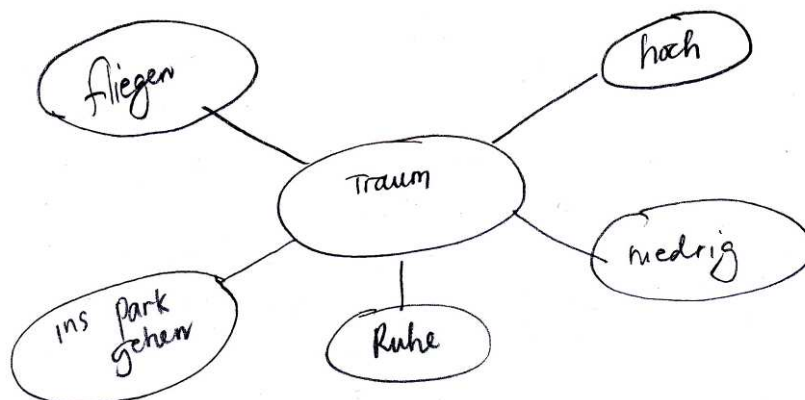
15.)



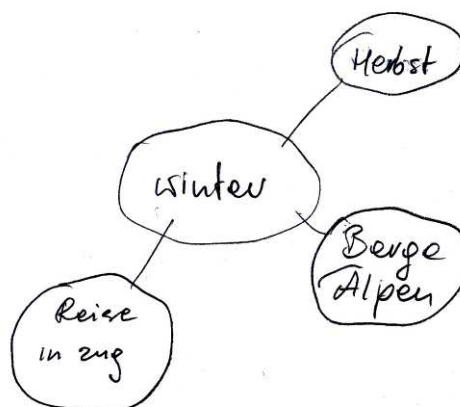
16.)



17.)



18.)



Meinungsbilder

1.)

Meinungsbild

Hast du die Übungen spannend/interessant gefunden?

☒ Ja

☐ Nein

Warum?

Möchtest du etwas Ähnliches noch einmal im Unterricht machen?

☒ Ja

☐ Nein

Warum? *Auf eine Seite für - Intrusant und zweite Seite nicht, deshalb ist gleiche Muster
hören ist viel.*

Hast du das Gefühl, dass du durch diese Übung deinen Gruppenpartner besser kennen gelernt hast?

☒ Ja

☐ Nein

Warum?

Findest du, dass die Musik eine Sprache ist, die alle Menschen verstehen?

☒ Ja

☐ Nein

Warum?

Meinungsbild

Hast du die Übungen spannend/interessant gefunden?

☒ Ja ☐ Nein

Warum? *ich liebe diese musik.*

Möchtest du etwas Ähnliches noch einmal im Unterricht machen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum? *Warum nicht?*

Hast du das Gefühl, dass du durch diese Übung deinen Gruppenpartner besser kennen gelernt hast?

☐ Ja ☒ Nein

Warum? *ich weiß nicht.*

Findest du, dass die Musik eine Sprache ist, die alle Menschen verstehen?

☐ Ja ☒ Nein

Warum? *Jede mensche fühlen andere.*

Meinungsbild

Hast du die Übungen spannend/interessant gefunden?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Weil, ich möchte^{nach} ^{noch} einmal oder weiter lernen.

Möchtest du etwas Ähnliches noch einmal im Unterricht machen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Machen uns mehr verstehen.

Hast du das Gefühl, dass du durch diese Übung deinen Gruppenpartner besser kennen gelernt hast?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Ich gefühl dass diese Übung macht Gruppenpartner besser kennen gelernt.

Findest du, dass die Musik eine Sprache ist, die alle Menschen verstehen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Mohammad Asef Khan

Meinungsbild

Hast du die Übungen spannend/interessant gefunden?

☒ Ja ☐ Nein

Warum? Das ist mein erst mal Musik Übung.

Möchtest du etwas Ähnliches noch einmal im Unterricht machen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum? Ich möchte besser sein.

Hast du das Gefühl, dass du durch diese Übung deinen Gruppenpartner besser kennen gelernt hast?

☒ Ja ☐ Nein

Warum? Ich habe viel von mein Gruppenpartner gelernt.

Findest du, dass die Musik eine Sprache ist, die alle Menschen verstehen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Meinungsbild

Hast du die Übungen spannend/interessant gefunden?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Möchtest du etwas Ähnliches noch einmal im Unterricht machen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Hast du das Gefühl, dass du durch diese Übung deinen Gruppenpartner besser kennen gelernt hast?

☒ Ja ☐ Nein

Warum? *Gute Musik*

Findest du, dass die Musik eine Sprache ist, die alle Menschen verstehen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Meinungsbild

Hast du die Übungen spannend/interessant gefunden?

☒ Ja ☐ Nein

Warum? Ich finde sie interessant weil ich eine Geschichte kann denke.

Möchtest du etwas Ähnliches noch einmal im Unterricht machen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Hast du das Gefühl, dass du durch diese Übung deinen Gruppenpartner besser kennen gelernt hast?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Findest du, dass die Musik eine Sprache ist, die alle Menschen verstehen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

I think Music, even without words or languages on it expresses emotions and feelings.

Meinungsbild

Hast du die Übungen spannend/interessant gefunden?

☒ Ja

☐ Nein

Warum?

Weil man merkt, wie groß eigentlich die Fantasie, die in einem steckt.

Möchtest du etwas Ähnliches noch einmal im Unterricht machen?

☒ Ja

☐ Nein

Warum?

Es entspannt mich

Hast du das Gefühl, dass du durch diese Übung deinen Gruppenpartner besser kennen gelernt hast?

☒ Ja

☐ Nein

Warum?

Durch herzeigen meiner Bilder

Findest du, dass die Musik eine Sprache ist, die alle Menschen verstehen?

☒ Ja

☐ Nein

Warum?

Es kam jeder verstehen, was (vielleicht) der Komponist in seiner Symphonie ausdrücken wollte.

Meinungsbild

Hast du die Übungen spannend/interessant gefunden?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Die Übungen war mit Musik.

Möchtest du etwas Ähnliches noch einmal im Unterricht machen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Hast du das Gefühl, dass du durch diese Übung deinen Gruppenpartner besser kennen gelernt hast?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Findest du, dass die Musik eine Sprache ist, die alle Menschen verstehen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Mit solche Musik kannst du besser konzentrieren sich.

Meinungsbild

Hast du die Übungen spannend/interessant gefunden?

☒ Ja ☐ Nein

Warum? Weil wir müssen schreiben und beobachten was passiert, und wir haben verschiedene Noten.

Möchtest du etwas Ähnliches noch einmal im Unterricht machen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum? Weil es ist sehr interessant.

Hast du das Gefühl, dass du durch diese Übung deinen Gruppenpartner besser kennen gelernt hast?

☒ Ja ☐ Nein

Warum? Weil wir haben verschiedene Noten geschrieben, und wenn jemand lex seine Noten, man kann ihn besser kennenlernen.

Findest du, dass die Musik eine Sprache ist, die alle Menschen verstehen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum? Weil es ist so wie mit dem Gefühle, man darf nicht sprechen, er kann fühlen, und wir merken das.

Meinungsbild

Hast du die Übungen spannend/interessant gefunden?

☒ Ja ☐ Nein

Warum? War ein bisschen lustig.

Möchtest du etwas Ähnliches noch einmal im Unterricht machen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?
Warum nicht! Das ist Zusehenauf was die andere denkt!)

Hast du das Gefühl, dass du durch diese Übung deinen Gruppenpartner besser kennen gelernt hast?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?
Ja, glaube ich schon. Ich hab gesehen ihre Gefühle. Und was sie denkt.

Findest du, dass die Musik eine Sprache ist, die alle Menschen verstehen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?
Weil, alle kennt ihre gefühle. Und alle wissen schon wann ist traurig, wann lustig, u.s.w...

Meinungsbild

Hast du die Übungen spannend/interessant gefunden?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Möchtest du etwas Ähnliches noch einmal im Unterricht machen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Hast du das Gefühl, dass du durch diese Übung deinen Gruppenpartner besser kennen gelernt hast?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Weil, manche haben die selber zeichnungen gemacht

Findest du, dass die Musik eine Sprache ist, die alle Menschen verstehen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Weil, es ist egal welche Sprache wir sprechen, die Musik, verstehen alle was ~~sie~~ sie bedeuten kann.

Meinungsbild

Hast du die Übungen spannend/interessant gefunden?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Möchtest du etwas Ähnliches noch einmal im Unterricht machen?

☐ Ja ☒ Nein

Warum?

Hast du das Gefühl, dass du durch diese Übung deinen Gruppenpartner besser kennen gelernt hast?

☒ Ja ☐ Nein

Warum? *jeder heute ist anders!*

Findest du, dass die Musik eine Sprache ist, die alle Menschen verstehen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum? *Weil keine Grenzen in die Musik*

Meinungsbild

Hast du die Übungen spannend/interessant gefunden?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Die klassische Musik analysierten ist immer tief in die Gefühle
Möchtest du etwas Ähnliches noch einmal im Unterricht machen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Es ist lustig

Hast du das Gefühl, dass du durch diese Übung deinen Gruppenpartner besser kennen gelernt hast?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Wir sprechen zusammen über unsere Gefühle und Denken
Findest du, dass die Musik eine Sprache ist, die alle Menschen verstehen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Es ist klar dass die Musik dem Gefühle motiviert

Meinungsbild

Hast du die Übungen spannend/interessant gefunden?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Ich finde das interessant weil wir brauchen was bedeutet die musik für die Person.

Möchtest du etwas Ähnliches noch einmal im Unterricht machen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Ich finde das wichtig.

Hast du das Gefühl, dass du durch diese Übung deinen Gruppenpartner besser kennen gelernt hast?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Ich finde das wichtig für alles Personen.

Findest du, dass die Musik eine Sprache ist, die alle Menschen verstehen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

sie ist so schön

Meinungsbild	
Hast du die Übungen spannend/interessant gefunden?	
<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Warum?	lernen mit Musik ist gut
Möchtest du etwas Ähnliches noch einmal im Unterricht machen?	
<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Warum?	Das ist interessant und macht viel Spaß
Hast du das Gefühl, dass du durch diese Übung deinen Gruppenpartner besser kennen gelernt hast?	
<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Warum?	ich möchte Musik hören.
Findest du, dass die Musik eine Sprache ist, die alle Menschen verstehen?	
<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Warum?	Wenn Mann kein Stress hat, Er kann besser lernen

Meinungsbild

Hast du die Übungen spannend/interessant gefunden?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Möchtest du etwas Ähnliches noch einmal im Unterricht machen?

☐ Ja ☒ Nein

Warum?

Die Übungen waren interessant, aber ich muss mein Deutsch verbessern.
Etwas Neues, wie das, kann 1-2 Mal im Semester sein, aber nicht mehr.
Hast du das Gefühl, dass du durch diese Übung deinen Gruppenpartner besser kennen gelernt hast?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Findest du, dass die Musik eine Sprache ist, die alle Menschen verstehen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Meinungsbild

Hast du die Übungen spannend/interessant gefunden?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Möchtest du etwas Ähnliches noch einmal im Unterricht machen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum? *Auf eine Seite ge - Interessant und zweite Seite nicht, deshalb 2 gleiche Punkte
haben ist viel.*

Hast du das Gefühl, dass du durch diese Übung deinen Gruppenpartner besser kennen gelernt hast?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Findest du, dass die Musik eine Sprache ist, die alle Menschen verstehen?

☒ Ja ☐ Nein

Warum?

Abstract

„Interkulturalität“ als Leitwort, nimmt innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses im Bereich Deutsch als Zweitsprache eine wichtige Rolle ein. In dieser Diplomarbeit geht es darum, den Fokus dieses Begriffes aus einer „neuen“ Perspektive darzustellen, indem weggegangen wird von einem Gedanken der Separierung von „Kulturen“ im Sinne von „eigenen“ und „fremden“ Kulturen, hin zu einem Gemeinschaftsgedanken der Ähnlichkeit von Kulturen.

Dabei hat der Aspekt der Integration von Musik innerhalb eines DaZ-Unterrichtes eine essentielle Bedeutung. Hinsichtlich dieses „neuen“ Zuganges mithilfe von Musik die „interkulturelle Kompetenz“ zwischen den Lernenden eines „kulturell“ heterogenen DaZ-Unterrichtes fördern zu können, steht die Frage nach einer „Universalsprache“ der Musik im Mittelpunkt dieser Diplomarbeit.

Die vorliegende Arbeit untersucht in diesem Zusammenhang die Fragestellung, inwieweit Musik als Sprache gesehen werden kann, die über „kulturelle“ Normen hinweg als Sprache fungieren kann. Die Methode um dies feststellen zu können, stützt sich auf die Analyse ähnlicher Assoziationen, welche bei den Lernenden innerhalb eines DaZ-Unterrichtes entstehen, sobald diese Programmmusik hören. Anhand der *Alpensinfonie* von Richard Strauss werden Parallelen zwischen den Assoziationen der Lernenden untereinander und zu den gewünschten ausgelösten Assoziationen des Komponisten dargestellt und analysiert.

Ein weiterer Aspekt welcher innerhalb dieser Arbeit im Fokus steht, ist die Darstellung eines geförderten Gemeinschaftsgefühls innerhalb der Lernergruppe des DaZ-Kurses, aufgrund der durch die ähnlichen Assoziationen ausgelösten Erkenntnis, dass die „kulturellen“ Unterschiede trotz der heterogenen Gruppe nicht unüberwindbar sind und zwischen den „Kulturen“ parallele Denk-, Fühl- und Handlungsstrukturen begründet sind.

Die Resultate, welche im Zuge der Forschung dargelegt werden können, beziehen sich in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit einer Unterscheidung zwischen Musik im Allgemeinen und Programmmusik in Bezug auf eine „Universalsprache“. Innerhalb eines DaZ-Unterrichtes eignet sich besonders die Programmmusik als eine Musiksprache, welche von den Lernenden aufgrund ihrer „innermusikalischen Bedeutung“, welche ihrer Bildlichkeit entspringt gleichermaßen verstanden wird. Die Förderung einer „interkulturellen Kompetenz“ der Lernenden und eines Gemeinschaftsgefühls kann des Weiteren aufgrund der Darlegung ähnlicher Assoziationen entstehen, indem die Lernenden ein „Wir-Gefühl“ entwickeln.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Katharina Scherner
geboren am 16.11.1987 in Wien
österreichische Staatsbürgerin

Ausbildung

1994 - 1998	Volksschule Wagram
1998 - 2006	BRG/ Borg St. Pölten mit Schwerpunkt Musik, Abschluss mit
2006	AHS Matura
ab 2006	Beginn mit den Studien Musikwissenschaft und Germanistik an der Universität Wien
2012	Abschluss des Diplomstudiums Musikwissenschaften

Sprachliche Kenntnisse

Englisch, Französisch, Spanisch

Sonstiges

Praktikum beim Wiener Volksliedwerk
(Praktikantin für das Wean Hean
Festival) 15.03.2010-21.05.2010
Praktikum für Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache an der VHS Ottakring April/Mai
2011
Praktikum bei Music in Progress in Berlin
April-Juni 2012